



UFSC
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Jéferson Silveira Dantas

Espaços coletivos de esperança:
**A experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do
Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC**

Florianópolis
2012

Jéferson Silveira Dantas

Espaços coletivos de esperança:
A experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do
Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina na Linha de Investigação *Trabalho e Educação* para a obtenção do Grau de Doutor em Educação.
Orientadora: Prof^ª PhD Célia Regina Vendramini

Florianópolis
2012

Jéferson Silveira Dantas

Espaços coletivos de esperança:
A experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do
Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de “Doutor”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 2 de Março de 2012.

Professora Célia Regina Vendramini, PhD
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC

BANCA EXAMINADORA:

Profª Célia Regina Vendramini, PhD
CED/UFSC- Orientadora

Profª Dra. Marly de Almeida Gomes Vianna
UNIVERSO/RJ - Examinadora

Profª Dra. Lígia Regina Klein
UFPR - Examinadora

Profº Dr. Paulo Pinheiro Machado
CFH/UFSC - Examinador

Profª Dra. Luciana Pedrosa Marcassa
CED/UFSC - Examinadora

Profº Dr. Francisco Canella
UDESC- Suplente

Profª Dra. Adriana D’Agostini
CED/UFSC - Suplente

Dedico esta pesquisa aos/às
trabalhadores/as das escolas
associadas à Comissão de
Educação que, efetivamente, fazem
a diferença na formação de
crianças e jovens das comunidades
dos morros do maciço do Morro da
Cruz.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à Justina o companheirismo durante a elaboração desta investigação, principalmente pela compreensão e o afeto cuidadoso nesta etapa de nossa formação, já que ela mesma vivenciou comigo a ‘sua escritura’ da tese.

Expresso aqui também a minha admiração à professora Célia Regina Vendramini, que me acolheu como orientando no segundo ano de doutoramento, encaminhando-me para debates seminais no Núcleo de Estudos sobre Transformações no Mundo do Trabalho (TMT), onde conheci colegas militantes valorosos; possibilitou-me ainda através de um curso de especialização na área de Ciências Humanas conhecer mais de perto a realidade dos professores que atuam na área rural de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. As interconexões envolvendo a ‘educação do/no campo’ e a escolarização pública oferecida às comunidades da periferia urbana foram fundamentais para o adensamento da análise aqui proposta.

Inevitavelmente, não poderia deixar de agradecer aos colegas das escolas associadas à Comissão de Educação pelos diversos e substanciais momentos trazidos no processo de formação continuada em serviço, onde foi possível se identificar lideranças emergentes nestas unidades de ensino, assim como a possibilidade de um enfrentamento rigoroso diante da desresponsabilização estatal em relação às escolas que atendem as comunidades dos morros de Florianópolis. Em especial, sou muito grato aos entrevistados desta pesquisa, que com muita generosidade deram depoimentos e testemunhos que ampliaram a dimensão e contextualização histórica da experiência política e pedagógica da Comissão de Educação.

Agradeço ainda aos professores e professoras da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UDESC), principalmente aqueles reunidos na ‘resistência ativa’, que sob a batuta da querida “Susi” têm problematizado os efeitos da ‘universidade operacional/produtivista’ e as suas imensas demandas burocratizantes, além da intensificação da jornada de trabalho e o consequente adoecimento físico/psíquico docente.

O meu respeito ao amigo *payador*, Pablo Mizraji, pela composição coletiva das ‘milongas urbanas’ e aos diálogos mobilizadores diante da realidade social existente.

Sou profundamente grato aos professores Fábio Machado Pinto e Luciana Pedrosa Marcassa do Departamento de Metodologia de Ensino

do Centro de Ciências da Educação da UFSC por terem aceitado o desafio de coordenarem a formação continuada da Comissão de Educação entre os anos de 2010 e 2011 através de um projeto de extensão.

E, por fim, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que em forma de bolsa de doutorado permitiu a realização desta pesquisa com a qualidade requerida para este nível de formação.

O processo criativo precisa de paz e tempo, exonerado de culpa e pressão para produzir e que, mesmo durante períodos de estagnação e aparente indolência, um artista [ou um pesquisador] pode estar preparando interiormente o que só depois emergirá como sua obra.

(RILKE, 2007, p. 22).

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi investigar a experiência da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC) em Florianópolis/SC e o seu significado histórico, a partir da análise das contradições e os desafios desta experiência na articulação e mobilização de suas escolas associadas; na aproximação com a vida e o trabalho dos homens, das mulheres, dos jovens e das crianças que habitam o Maciço do Morro da Cruz, num contexto permeado pela violência e criminalização; e a relação estabelecida com o Estado e suas políticas no campo educacional, assim como suas estratégias de formação continuada docente. Além da perspectiva teórico-metodológica marxista e da *História do Tempo Presente*, esta pesquisa apoiou-se em material documental obtido por meio de arquivo próprio da CE/FMMC: atas das reuniões ordinárias; registros dos encontros com a Secretaria de Estado da Educação (SED), Gerência Regional de Educação (GERED) e Secretaria de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis (SDR); propostas de formação continuada em serviço da CE/FMMC e avaliação coletiva desta formação. Foi realizado ainda um mapeamento dos relatórios de estágio supervisionado, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses produzidas a partir das práticas pedagógicas nas unidades de ensino associadas à CE/FMMC e oito entrevistas com educadores e lideranças ligadas à Comissão de Educação. Nas considerações finais tratou-se da síntese da experiência política e pedagógica da CE/FMMC, tendo como balizas os seguintes aspectos: 1) a relevância da experiência histórica da Comissão de Educação e do Fórum do Maciço do Morro da Cruz; 2) as conexões da Comissão de Educação com as comunidades dos morros no âmbito educativo e em relação aos projetos socioambientais e culturais; 3) a repercussão do fechamento de determinadas escolas associadas à CE/FMMC e a diminuição do número de alunos nestas unidades de ensino; 4) a relação da CE/FMMC com o Estado e a restrição de ações coletivas no âmbito institucional, além da presença das ONGs; 5) o caráter identitário da CE/FMMC e a sua relação com o SINTE, ONGs e outras lideranças coletivas; 6) e os desafios da CE/FMMC na direção de uma ‘educação para além do institucional’ e, especialmente, ‘para além do capital’.

Palavras-chave: Fórum do Maciço do Morro da Cruz; Comissão de Educação; Experiência; Tempo; Espaço; Comunidades dos morros.

ABSTRACT

The goal of this research was to investigate the experience of the *Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz* (CE/FMMC) in Florianópolis/SC and its historical significance, from the analysis of the contradictions and challenges of this experience in coordination and mobilization of its sister schools ; in approaching life and work of men, women, youth and children who inhabit the Maciço do Morro da Cruz, in a context permeated by violence and criminality, and the relationship established with the state and its policies in the field of education as well as their strategies for continuing education of teachers. In addition to the Marxist theoretical-methodological and History of the Present Time, this research relied on documentary material obtained from a separate file for CE/FMMC: minutes of the regular meetings, records of meetings with the State Department of Education (SED), Regional Education Management (GERED) and Regional Development Secretariat of Florianópolis (SDR), proposed in-service of CE/FMMC and evaluation of collective training. Was also developed a mapping of reports of supervised training, completion of course work, theses and dissertations produced from the pedagogical practices in teaching units associated with the CE/FMMC and eight interviews with educators and leaders linked to the Education Committee. The final remarks dealt with the synthesis of political experience and teaching of CE/FMMC, as having the following goals: 1) the relevance of the historical experience of the *Comissão de Educação* and of the *Fórum do Maciço do Morro da Cruz*, 2) the connections *Comissão de Educação* of the hills with the communities in education and in relation to cultural and environmental projects, 3) the impact of the closure of certain schools associated with the CE/FMMC and decrease in the number of students in these teaching units, 4) the relationship CE/FMMC with the State and the restriction of collective actions at the institutional level, and the presence of ONGs, 5) the identity character of the CE/FMMC and its relationship to feel it, ONGs and other collective leadership, 6) and the challenges of CE/FMMC towards 'education beyond the institutional' and especially 'beyond the capital.'

Keywords: Fórum do Maciço do Morro da Cruz; Comissão de Educação; Experience; Time; Space; Slums.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação cartográfica do Maciço Central do Morro da Cruz.....	51
Figura 2 - Visão panorâmica da comunidade Alto da Caieira do Saco dos Limões	62
Figura 3 - Cartaz do documentário ‘Maciço’ (2009).....	75
Figura 4 - Charge de Lula e Luiz Henrique da Silveira.....	94
Figura 5 - Investimentos do PAC	96
Figura 6 - Capa do jornal <i>Guarapuvu</i>	118
Figura 7 - Manifestação da CE/FMMC (Pacto das Águas).....	120
Figura 8 - Estudante baleado pela PM.....	123
Figura 9 - Representação cartográfica da localização das escolas da CE/FMMC.....	167
Figura 10 - Crianças e jovens da escola Lúcia Mayvorne.....	168
Figura 11 - Atividade cultural na escola Jurema Cavallazzi	185
Figura 12 - Visão panorâmica da escola Celso Ramos.	191
Figura 13 - Fachada da escola Hilda Theodoro Vieira.....	200
Figura 14 - Fachada da escola Lauro Müller.....	206
Figura 15 - Fachada da escola Henrique Stodieck	212
Figura 16 - Pátio interno da escola Silveira de Souza.....	216
Figura17 - Fachada da escola Antonieta de Barros	220
Figura 18 - Fachada da escola Padre Anchieta.....	225
Figura19 - Contação de história no CEI Anjo da Guarda.....	230
Figura 20 - Manifestação pública do CEI Cristo Redentor.	232
Figura 21 - Crianças do CEI Nossa Senhora de Lourdes.	233
Figura 22 - Manifestação da CE/FMMC (Pacto das Águas).....	249
Figura 23 - Cartaz da 6ª Mostra Ambiental da CE/FMMC.....	251
Figura 24 - 6ª Mostra Ambiental no hall da UFSC	252
Figura 25 - Manifestação da CE/FMMC na ALESC	255
Figura 26 - Projeto de desenvolvimento social para as áreas empobrecidas de Florianópolis.....	256
Figura 27 - Manifestação das comunidades dos morros	258

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do Fórum do Maciço.....	111
Quadro 2: Modelo de desenvolvimento em Santa Catarina	135
Quadro 3: Organograma do Instituto Vilson Groh.....	152
Quadro 4 - Dados da escola Lúcia Mayvorne	169
Quadro 5 - IDEB da escola Lúcia Mayvorne	172
Quadro 6 - Situação estudantil da escola Lúcia Mayvorne (2006).....	181
Quadro 7 - Situação estudantil da escola Lúcia Mayvorne (2007).....	181
Quadro 8 - Situação estudantil da escola Lúcia Mayvorne (2008).....	182
Quadro 9 - Situação estudantil da escola Lúcia Mayvorne (2009).....	182
Quadro 10 - Situação estudantil da escola Lúcia Mayvorne (2010)....	182
Quadro 11 - Dados da escola Jurema Cavallazzi	185
Quadro 12 - IDEB da escola Jurema Cavallazzi	190
Quadro 13 - Dados da Escola Celso Ramos.....	192
Quadro 14 – IDEB da escola Celso Ramos.....	198
Quadro 15 - Dados da escola Hilda Theodoro Vieira	201
Quadro 16 – IDEB da escola Hilda Theodoro Vieira.....	204
Quadro 17 -Dados da escola Lauro Müller	207
Quadro 18 – IDEB da escola Lauro Müller.....	210
Quadro 19 - Dados da escola Henrique Stodieck.....	213
Quadro 20 – IDEB da escola Henrique Stodieck.	215
Quadro 21 - Dados da escola Silveira de Souza.....	217
Quadro 22 – IDEB da escola Silveira de Souza	219
Quadro 23 - Dados da escola Antonieta de Barros.....	221
Quadro 24: IDEB da escola Antonieta de Barros.....	223
Quadro 25 - Dados da escola Padre Anchieta	226
Quadro 26 – IDEB da escola Padre Anchieta	228

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRACO – Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária
 ACAM – Associação dos Amigos da Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó
 ACTS – Admitidos por Contrato Temporário
 ADESS – Agência de Desenvolvimento Social e Solidário
 AGRECO- Associação dos Agricultores Ecológicos das encostas da Serra Geral
 ALESC – Assembleia Legislativa de Santa Catarina
 APPs – Associação de Pais e Professores
 ASSUR -Associazione Scuola Università Ricerca
 ATP – Assistente Técnico Pedagógico
 AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem
 BESC – Banco do estado de Santa Catarina
 BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento
 BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
 BOE – Batalhão de Operações Especiais
 CAPROM – Centro de Apoio e Promoção do Migrante
 CASAN – Companhia Catarinense de Águas e Saneamento
 CCEA – Centro Cultural Escrava Anastácia
 CCOM/FMMC – Comissão de Comunicação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz
 CDE – Conselho Deliberativo Escolar
 CDI – Comitê para a Democratização da Informática
 CE/FMMC – Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz
 CEB – Comissão Eclesial de Base
 CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
 CED - Centro de Ciências da Educação
 CEDEP – Centro de Educação e Evangelização Popular
 CEF – Caixa Econômica Federal
 CEI – Centro de Educação Infantil
 CEPA – Centro de Estudos e Planificação do Ambiente
 CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
 CESUSC – Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina
 CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 CMA/FMMC – Comissão de Meio Ambiente do Fórum do Maciço do Morro da Cruz
 CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CNUCED – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
COHAB – Companhia Habitacional de Santa Catarina
COMCAP – Companhia de Melhoramentos da Capital
COMDEC – Comissão Municipal de Defesa Civil
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CTR/FMMC – Comissão de Trabalho e Renda do Fórum do Maciço do Morro da Cruz
DEM – Democratas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EPI – Escola Pública Integral
FECAM – Federação Catarinense dos Municípios
FES – Fórum de Economia Solidária
FIESP – Federação das Indústrias de São Paulo
FLORAM – Fundação Municipal de Meio Ambiente
FMI – Fundo Monetário Internacional
FMMC – Fórum do Maciço do Morro da Cruz
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNMA – Fundação Nacional do Meio Ambiente
GEECT – Gerência Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia
GERED – Gerência Regional de Educação
GEREI – Gerência Regional de Educação e Inovação
GTs – Grupos de Trabalho
IBAM – Instituto de Administração Ambiental
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE – Instituto Estadual de Educação
IPES – Incubadora Popular de Empreendimentos Solidários
IPESC – Instituto Previdenciário do estado de Santa Catarina
IPUF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LAAm/UFSC – Laboratório de Análise Ambiental da Universidade Federal de Santa Catarina
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCE - Movimento di Cooperazione Educativa
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
NB – Núcleos de Base

NEN – Núcleo de Estudos Negros
 NMS – Novos Movimentos Sociais
 NUPEART – Núcleo Pedagógico de Educação e Arte
 OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
 ONG – Organização Não Governamental
 ONU – Organização das Nações Unidas
 OP – Orçamento Participativo
 PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
 PAEG – Plano de Ação Econômica do Governo
 PC do B – Partido Comunista do Brasil
 PC/SC – Proposta Curricular de Santa Catarina
 PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
 PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
 PDP – Plano Diretor Participativo
 PDT – Partido Democrático Trabalhista
 PEE – Plano Estadual de Educação
 PLAMEG – Plano de Metas do Governo
 PM – Polícia Militar
 PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
 PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
 PPB – Partido Progressista Brasileiro
 PPP – Projeto Político Pedagógico
 PPS – Partido Popular Socialista
 PSB – Partido Socialista Brasileiro
 PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
 PT – Partido dos Trabalhadores
 PV – Partido Verde
 SDR – Secretaria de Desenvolvimento Regional
 SEB – Secretaria da Educação Básica
 SECAD/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e
 Diversidade do Ministério da Educação
 SED – Secretaria de Estado da Educação
 SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária
 SERIE – Sistema Estadual de Registro e Informação Escolar
 SIM – Saúde, Instrução e Moradia
 SIMEC – Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças
 SINERGIA – Sindicato dos Eletricitários de Florianópolis
 SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
 SINTRAFESC – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público
 Federal do estado de Santa Catarina
 SSPDC – Secretaria de Segurança Pública e Defesa do Cidadão

SUSP – Secretaria de Urbanismo e Serviços Públicos

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFECO – União Florianopolitana de Entidades Comunitárias

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIPAZ – Universidade da Paz

USAID – United States Agency for International Development

ZEIs – Zonas Especiais de Interesse

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO 1	45
COMUNIDADES DOS MORROS EM FLORIANÓPOLIS: OCUPAÇÃO, PRESENÇA ESTATAL E A CONSTITUIÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ	45
1.1. BREVE HISTÓRICO DA OCUPAÇÃO DO MACIÇO CENTRAL DO MORRO DA CRUZ	49
1.1.1. Reforma urbana e a modernidade republicana	64
1.2. CONJUNTURA HISTÓRICA E OS GÉRMENS DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ.....	80
1.3. CRIMINALIZAÇÃO DAS COMUNIDADES DOS MORROS DE FLORIANÓPOLIS: O APARATO REPRESSOR ESTATAL.....	98
CAPÍTULO 2	107
A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ	107
2.1. A ESTRUTURA POLÍTICA DO FÓRUM DO MACIÇO.....	112
2.2. OS OBJETIVOS POLÍTICOS DAS COMISSÕES DO FÓRUM DO MACIÇO	117
2.3. LIMITES, AVANÇOS, RECUOS E POSSIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO DO FÓRUM DO MACIÇO.....	130
2.3.1 As contradições presentes no projeto político do Fórum do Maciço do Morro da Cruz	154
CAPÍTULO 3	163
AS UNIDADES DE ENSINO ASSOCIADAS À COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ	163
3.1. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LÚCIA DO LIVRAMENTO MAYVORNE	168
3.2. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JUREMA CAVALLAZZI	185
3.3. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CELSO RAMOS	191
3.4. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HILDA THEODORO VIEIRA	200
3.5. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAURO MÜLLER	206
3.6. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HENRIQUE STODIECK	212
3.7. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SILVEIRA DE SOUZA	216
3.8. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTONIETA DE BARROS...	220

3.9. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE ANCHIETA.....	225
3.1.0. OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRISTO REDENTOR, ANJO DA GUARDA E NOSSA SENHORA DE LOURDES	229
3.1.1 ESPAÇOS DOS MORROS E ESPAÇOS EDUCATIVOS: PROJETOS PEDAGÓGICOS, DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS ASSOCIADAS À COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ	234
CAPÍTULO 4.....	243
A EXPERIÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO COMO <i>ESPAÇO COLETIVO DE ESPERANÇA</i>	243
4.1. A GÊNESE DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO E SUAS AÇÕES COMUNS (CULTURAIS E AMBIENTAIS)	246
4.2. O CARÁTER TEMÁTICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO.....	260
4.2.1. Avaliação da formação continuada da comissão de educação	285
4.3. O PROCESSO DE ELEIÇÃO DIRETA NAS ESCOLAS ASSOCIADAS À COMISSÃO DE EDUCAÇÃO	293
FONTES	335
REFERÊNCIAS.....	341
SÍTIOS DA INTERNET.....	358
ANEXOSANEXO A – Programação do VII Encontro de Artes	369
ANEXO A – Programação do VII Encontro de Artes	371
ANEXO B – Modelo adaptado do processo de avaliação qualitativa da escola de educação básica Jurema Cavalazzi.....	372
COGNIÇÃO/ INTEGRAÇÃO SOCIAL	372
ANEXO C – Questionário referente à avaliação da formação continuada de 2007.....	373
ANEXO D – Termo de Consentimento para entrevistas	375

1. INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa está relacionado à experiência política e pedagógica de uma comissão de escolas públicas que atendem, fundamentalmente, crianças e jovens das comunidades dos morros de Florianópolis (área insular). Nesta direção, procurou compreender as motivações que unificaram estas unidades de ensino diante de demandas comuns (processos de escolarização, elevadas taxas de evasão e multi-repetência, contextos de violência nas comunidades dos morros, etc.) numa trajetória de uma década. Contudo, estas escolas se associaram a um projeto político historicamente anterior, que originou no final da década de 1990 o Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC).

A expressão *espaços coletivos de esperança* foi tomada do geógrafo marxista britânico David Harvey (1935-), que em sua obra *Espaços de Esperança* (2006) demonstra como determinadas diferenças geográficas (espaciais e temporais) são construções históricas produzidas e reproduzidas continuamente por meio de decisões políticas, econômicas e socioecológicas (Idem, p. 111). Os desenvolvimentos geográficos desiguais, nos termos de Harvey, são analisados sob a ótica do poder destrutivo do capital, tornando populações inteiras vulneráveis a todo e qualquer tipo de violência; ao desemprego estrutural; ausência de serviços básicos de saúde e escolarização; e à deterioração da vida (Idem, p. 115).

No que tange à realidade de uma cidade como Florianópolis, que em quatro décadas teve um adensamento populacional bastante intenso devido aos processos migratórios associados à especulação imobiliária, as condições de moradia e de trabalho vão se tornando cada vez mais precários, originando a constituição de favelas em comunidades periféricas da capital catarinense e também em cidades vizinhas. Nas comunidades dos morros do Maciço do Morro da Cruz (num contingente populacional beirando aos 30 mil habitantes), esta farta força de trabalho, notadamente proveniente do meio rural, acaba por se dirigir à construção civil, denotando outras formas de expressão da produção e reprodução da existência. Desse modo, a verticalização vertiginosa de Florianópolis e a reprodução do capital, geram lucros elevados para empreiteiras e construtoras, interessadas nos estratos sociais com alto poder aquisitivo. A apropriação dos espaços urbanos e a sua conversão em capital imobiliário fazem com que o capital fundiário e produtivo se relacionem de tal forma, que os espaços ditos periféricos vão se encolhendo, correndo sérios riscos de serem tomados pela lógica privatista que impera neste município (v. SOUZA, 1994).

Igualmente, não há como dissociar o espaço onde habitam as crianças e jovens das comunidades dos morros e encostas de Florianópolis dos espaços de escolarização que atendem majoritariamente este público escolar. Tais espaços – comunidades dos morros e as unidades de ensino públicas – apresentam racionalidades particulares de convívio, o que precisa ser atentamente observado na elaboração de proposições políticas e pedagógicas. David Harvey (2006, p. 107) adverte que as forças sociais em litígio, construtoras de legados histórico-geográficos, formas culturais e modos de vida distintos, apresentam, contraditoriamente, manifestações de direito à vida, à dignidade e aos serviços básicos de educação, saúde e moradia. Em outras palavras, torna-se essencial ampliar o debate sobre as desigualdades sociais em contextos aparentemente democratizados. Os mecanismos perversos de avaliação escolar e uma ‘inclusão desigual’ podem ser trágicas para crianças e jovens que não apresentam os códigos culturais esperados pela escola. Assim, a lógica reducionista do aparato jurídico burguês ao tratar ‘desiguais como iguais’ omite elementos fundantes de diferenças econômicas de classe, de raça e de gênero, reforçando ideologicamente a prática meritocrática como um valor intrínseco, sem qualquer mediação histórica (DUBET, 2003; 2008).

Para a concretização de tais ‘espaços de esperança’ ou – para usar mais uma expressão de Harvey – a constituição de ‘espaços de utopia’, deve-se levar em consideração o legado sociocultural das comunidades dos morros, suas proposições e inserções políticas na cidade. Da forma como a capital catarinense está sendo planejada e governada, já há os que denominem Florianópolis de ‘Ibiza brasileira’, numa referência à ilha espanhola, conhecida por seus luxuosos bares, boates e *resorts*, destino certo das classes mais abastadas. Florianópolis vai sendo maquiada, seus espaços urbanos totalmente privatizados e toda a arquitetura da cidade, aparentemente, transforma-se num grande centro de consumo. Harvey (2006, p. 201-202) assinala que a divisão do espaço urbano numa “colcha de retalhos” formada por “ilhas de relativa opulência” ocasionam a fragmentação do espaço metropolitano e a perda da sociabilidade em meio à diversidade, além de uma “postura defensiva localizada com relação ao resto da cidade, que se torna politicamente fracionada, se não completamente disfuncional”.

Logo, compreender a ‘experiência política e pedagógica’ da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC), que reúne atualmente quatro escolas públicas, é muito mais do que analisar a dimensão pedagógica destas unidades de ensino;

é, sobretudo, entender a extensão do projeto político do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC) iniciada em 1999, tendo como parâmetro as demandas das comunidades dos morros e sistematizado no *fórum ampliado*¹.

A CE/FMMC se insere em tal processo mais especificamente em 2000-2001, reestruturando-se em 2009. É forçoso levar em consideração a composição étnico-social das comunidades dos morros e seu respectivo concerto com as dinâmicas históricas, econômicas e geográficas (trajetórias de migração de pequenos agricultores do meio-oeste catarinense e do planalto serrano); a expulsão paulatina das populações pobres e negras do centro de Florianópolis ao longo da história; a religiosidade, a musicalidade e formas de participação política destes grupos sociais. Estas múltiplas espacialidades e temporalidades inerentes a tais grupos de convívio (comunidades dos morros), muitas vezes entram em rota de colisão com os tempos e espaços institucionalizados, promovendo diferentes formas de percepção do mundo, porém, preches de possibilidades. Como bem nos ensina o professor Luiz Carlos de Freitas (2009, p. 99), não é apenas na escola que se aprende. A escola é o espaço formal de processos educativos, mas não se pode isolar e ignorar outras “agências igualmente educativas” consideradas informais, como são os casos dos partidos, organizações sociais, sindicatos, fóruns, movimentos sociais, etc.. Nesta direção, os ‘espaços coletivos de esperança’ não se restringem à escola, pois a mesma apresenta limites intrínsecos, dadas as diferentes formas de intervenção e controle do Estado. Todavia, se tal espaço formal consegue se articular propositivamente com os espaços informais educativos, a Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz tem maiores probabilidades de articulação política, constituindo-se de forma mais orgânica e combativa.

Outro desafio que se apresentou nesta Tese foi, justamente, a vinculação orgânica que tenho com o objeto de estudo em questão². Se,

¹ O *fórum ampliado*, como a própria expressão sugere, correspondia aos momentos de reunião e de deliberação de todas as comissões envolvidas (educação, comunicação, meio ambiente, segurança, trabalho e renda), numa organização semelhante aos núcleos de base (NB) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nos primeiros anos do FMMC estas reuniões ocorriam nas unidades de ensino associadas à CE/FMMC. Ultimamente, com a dispersão das comissões e de suas lideranças – quase todas voluntárias –, podemos afirmar que a única comissão existente e atuante é a Comissão de Educação.

² No trajeto histórico que me levou – e aqui assinalo tal afirmação em primeira pessoa – a pesquisar sobre a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, foi preponderante a atuação docente que exerci na educação básica por 14 anos e também como diretor adjunto de uma escola associada à CE/FMMC.

por um lado, tal vínculo possibilita a realização da intervenção política e pedagógica em diferentes estágios da constituição da experiência social destas unidades de ensino, por outro lado há uma ‘ansiedade’ por respostas imediatas, que só podem ser devidamente problematizadas no interior da própria experiência histórica. Como bem assinala o historiador Eric Hobsbawm (2009a), faz-se necessário o afastamento do pesquisador em relação ao seu objeto empírico e, no caso dos historiadores em especial, quanto mais apartados dos fenômenos históricos recentes melhor a qualidade da investigação e/ou da análise teórico-metodológica. Hobsbawm teve de lidar com tal situação em sua obra ‘A era dos extremos’, pois muitos dos acontecimentos históricos ali relatados foram presenciados pelo autor. Nesta direção, sujeito e objeto se ‘confundiam’:

Meu tempo de vida coincide com a maior parte da época de que trata este livro e durante a maior parte de meu tempo de vida – do início da adolescência até hoje – tenho tido consciência dos assuntos públicos, ou seja, acumulei opiniões e preconceitos sobre a época, mais como contemporâneo que como estudioso. Este é um dos motivos pelos quais, enquanto historiador, evitei trabalhar sobre a era posterior a 1914 durante quase toda a minha carreira, embora não me abstinhasse de escrever sobre ela em outras condições (Idem, p. 7)

E sobre a *História Oral*, acrescenta:

[...] as entrevistas com presidentes ou outros tomadores de decisão não são compensadores, pela razão óbvia de que a maior parte do que essas pessoas dizem é para registro público. As pessoas que nos esclarecem de fato são as que podem – ou querem – falar livremente, de preferência quando não têm responsabilidade por grandes questões. Apesar disso, meu conhecimento de pessoas e lugares, embora forçosamente parcial e enganador, me foi de enorme valia, mesmo tratando-se tão-somente de visitar a mesma cidade num intervalo de trinta anos [...], fato que permite compreender a rapidez e o âmbito da transformação social no terceiro quartel do presente século [século XX], ou mesmo tratando-se tão-somente da lembrança de algo dito há

muito tempo em alguma conversa e guardada às vezes sem motivo claro para um futuro. Se o historiador tem condições de entender alguma coisa deste século é em grande parte porque viu e ouviu (Idem, p. 8).

As considerações de Hobsbawm, entretanto, não devem ser compreendidas aqui como óbices ao se estudar objetos extremamente contemporâneos. Ou melhor, este historiador não está fazendo a defesa do ‘presentismo’ muito menos desqualificando as possibilidades metodológicas da *História Oral*. No afã de responder questões muito complexas a partir de depoimentos parciais ou de fontes ainda pouco esquadrihadas, o pesquisador pode cair, aí sim, na armadilha do presentismo ou fazer especulações futuristas. A economia midiática tem estabelecido nos dias de hoje a pauta e/ou a agenda dos acontecimentos que ela considera importante, apreensiva por previsões, estatísticas irrefutáveis, etc.. Os/as pesquisadores/as da *História do Tempo Presente*³ têm se debruçado, justamente, nesta falsa ideia ou aparência de que tudo que se apresenta como ‘novo’ possui uma energia independente dos acontecimentos históricos do passado:

Assim esse presente que reina aparentemente sozinho, “dilatado”, vaidoso, revela-se inquieto. Ele gostaria de ser o ponto de vista sobre si mesmo e descobre a impossibilidade de se manter. *No limite da ruptura, ele se mostra incapaz de preencher o espaço que ele mesmo abriu, entre o campo da experiência e o horizonte da espera* [grifos meus]. O passado bate à porta, o futuro na

³ É um campo de investigação do conhecimento histórico que passou a fazer parte do vocabulário dos historiadores após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), lidando com acontecimentos das últimas cinco ou seis décadas (a prolongação desta duração dependeria dos processos de investigação e das características das fontes encontradas). Contudo, diferencia-se da *História do Recente* ou da *História Imediata*, mais afeitas ao ‘calor dos acontecimentos’ e típicas do ofício jornalístico (MARANHÃO FILHO, 2009, p. 138-139). Mas, a discussão dos métodos e as formas de se ‘narrar a História’ também representam campos de disputa. Da segunda metade do século XIX às primeiras décadas do século XX cabia aos historiadores de ofício apenas uma concepção de objetividade e distanciamento dos problemas do presente. Em outras palavras, só o recuo no tempo poderia garantir um distanciamento crítico, algo que os historiadores do Tempo Presente refutam (FERREIRA, 2000, p. 113). Assim, testemunhos vivos ou qualquer outra documentação recente, não eram encarados como ‘traços materiais’ do passado. Somente depois do arquivamento de documentos oficiais e não oficiais por vários anos, poder-se-ia interpretar tais ‘traços do passado’ com o devido distanciamento e erudição requeridos pela *episteme* histórica.

janela e o presente descobre que o solo desmorona sob seus pés (HARTOG, 1996, p. 139).

É ainda contra esta ‘memória falsificada’ ou ‘construída’ que Hartog (Idem, p. 150) nos ajuda a compreender ou a distinguir ‘presentismo’ de uma ‘História do Tempo Presente’:

Mas o presente e o presentismo que o acompanham [*o historiador*] se revelaram insustentáveis. É também possível interpretar a demanda de memória como uma expressão desta crise de nossa relação com o tempo e uma forma de responder-lhe (mas a memória que se reclama e se proclama não é transmissão, mas precisamente reconstrução de um passado ignorado, esquecido, falsificado, ao qual ela deve permitir a reapropriação e até mesmo a reativação). Um dos problemas que se apresentam atualmente é o de restabelecer uma circulação entre o presente e o passado, e também o futuro, sem nos abandonarmos à tirania de nenhum dos três termos.

A *História do Tempo Presente*, nesta direção, não só lida com a análise documental recente, como com os ‘depoimentos diretos’, vinculados à experiência singular e coletiva dos/as depoentes. Há aí uma ruptura com um passado histórico inerte e aparentemente incapaz de ser reinterpretado em função das problemáticas colocadas no presente. Daí denota-se a imensa importância relacional entre ‘memória’ e ‘história’ para que novas compreensões do passado possam vir à tona. Se, por um lado, aceitamos como ‘fontes’ os depoimentos diretos dos sujeitos históricos implicados num determinado contexto, temos de reconhecer também as “subjetividades, as distorções e a falta de veracidade a eles imputada” (FERREIRA, 2000, p. 119). Porém, longe de ser um problema a mais para o pesquisador, os depoimentos diretos – ainda que não ‘respondam’ ou ‘acrescentem’ informações aos dados colhidos nas fontes documentais – não podem ser descartados ou desqualificados.

Os estudos do *Tempo Presente* foram estimulados pelas imensas e intensas turbulências ocorridas durante o século XX, tributárias de duas guerras mundiais e a Revolução Russa iniciada em 1917. Todavia, não há, precisamente, um marco inaugural que defina a *História do Tempo Presente*. Mas, como enfatizou o historiador Eric Hobsbawm (2009, p. 120), o *Tempo Presente* faz com que o pesquisador revise o significado do passado e redefina as periodizações até então consagradas

por uma determinada matriz historiográfica. Dessa maneira, a contribuição da *História Oral* não só é importante, como se faz fundamental em tais estudos.

Acompanhando o raciocínio anterior, esta Tese possui um recorte temporal bastante contemporâneo, além de o seu pesquisador estar inextricavelmente envolvido com o objeto empírico, seja como ex-representante da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, seja como articulador em seu processo de formação continuada⁴. As fontes aqui analisadas⁵ nos ajudam a compreender o ‘movimento histórico’ da *experiência política e pedagógica* da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC) num percurso de dez anos (2000-2010). A CE/FMMC, responsável pela articulação, organização e encaminhamentos propositivos na construção coletiva de políticas públicas educacionais é um dos braços do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC), tendo à frente, atualmente, representações⁶ de quatro escolas de ensino fundamental e médio mantidas pelo poder público em nível estadual⁷. Em sua formação mais ampla, o FMMC se organizou a partir das associações comunitárias dos morros da cidade de Florianópolis, contando com comissões específicas nas áreas de meio ambiente,

⁴ O que se constitui numa vantagem (acesso aos/às entrevistados/as e às fontes de pesquisa, bom trânsito pelo campo empírico, etc.), o que requer a necessidade permanente da vigilância epistemológica, já que a proximidade com o objeto empírico pode ocasionar (in)voluntariamente sínteses apressadas, determinismos analíticos e julgamentos precoces.

⁵ Atas das reuniões da Comissão de Educação do Fórum do Maciço (CE/FMMC), projetos políticos e pedagógicos das escolas associadas à CE/FMMC, um documentário audiovisual, oito entrevistas com sujeitos históricos envolvidos diretamente com a CE/FMMC, monografias, dissertações e teses vinculadas à problemática das comunidades dos morros de Florianópolis; como fontes documentais secundárias temos os arquivos digitais de periódicos de grande circulação em Florianópolis e em Santa Catarina, documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação (SED) e da Gerência Regional de Educação (GERED), além de referenciais teórico-metodológicos identificados com os estudos marxianos e marxistas.

⁶ Estas representações eram formadas, sobretudo, pelos/as diretores/as das escolas e CEIs (Centros de Educação Infantil), o que já reduzia, sobremaneira, a ideia de uma representatividade mais ampla dos sujeitos pertencentes às respectivas comunidades escolares. Com a plenária de Setembro de 2009 esta representatividade foi ampliada com a participação de outros sujeitos da escola, que não se encontram, necessariamente, na posição de diretores.

⁷ As unidades de ensino são as seguintes: Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi; Escola de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira; Escola de Educação Básica Henrique Stodieck e Escola de Educação Básica Padre Anchieta. Poderíamos nos indagar do por que as escolas municipais de Florianópolis não fazem parte da CE/FMMC. Inicialmente, isto tem a ver com a própria constituição do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (assunto do capítulo 2), que estabeleceu uma relação direta com as secretarias de Estado de Santa Catarina por meio de um Fórum Interinstitucional. Contudo, não se estabeleceu interconexões com as unidades de ensino municipais que, certamente, atendem também as crianças e jovens das comunidades dos morros de Florianópolis.

segurança, comunicação e trabalho/renda (DANTAS, 2007, p. 123). Desse modo, o FMNC se instituiu em 1999, articulado com as lideranças das comunidades dos morros e, posteriormente, as unidades de ensino aqui referenciadas foram convidadas pelo seu coordenador-geral, Vilson Groh⁸, a integrar este fórum através de uma Comissão de Educação. Todavia, os encontros sistemáticos da CE/FMNC só passaram a acontecer de fato no ano de 2001⁹, ou seja, dois anos depois da constituição do FMNC¹⁰.

Em seguida, esta análise se propôs a investigar os desafios de uma Comissão de Educação articulada no interior do aparato estatal¹¹, onde muitas vezes imperam ações individuais no terreno pedagógico, assim como relações de poder verticalizadas e hierarquicamente estabelecidas. O slogan ou a palavra de ordem da CE/FMNC – *Reescrever o mundo com lápis e não com armas*¹² – tentou traduzir os esforços pedagógicos de se manter crianças e jovens nestas escolas, principalmente os/as que trazem em suas trajetórias as marcas das múltiplas reprovações e a iminência do abandono definitivo dos espaços

⁸ Vilson Groh, 58, padre e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Natural de Brusque/SC. Veio para Florianópolis em meados da década de 1980 e reside atualmente na comunidade Mont Serrat, pertencente ao Maciço do Morro da Cruz.

⁹ O marco inaugural da CE/FMNC, ou seja, a sua primeira reunião oficial se deu no dia 30 de outubro de 2000 (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, s.d.).

¹⁰ Inicialmente, três Centros de Educação Infantil (CEIs) estavam associados à CE/FMNC: CEI Cristo Redentor; CEI Anjo da Guarda e CEI Nossa Senhora de Lurdes. Com a municipalização dos CEIs ocorrida em 2008, houve a dispersão de suas lideranças pedagógicas. A Escola de Ensino Fundamental Antonieta de Barros, também integrante da CE/FMNC, foi fechada pelo poder público estadual no ano de 2007, tendo em vista problemas estruturais em seu prédio, o que poderia colocar em risco a integridade dos educandos e dos professores. Contudo, a escola não sofreu qualquer tipo de reforma e abriga atualmente a biblioteca da Secretaria de Estado da Educação (SED), além de servir de estacionamento para os funcionários desta mesma secretaria. A Escola Silveira de Souza, por seu turno, foi fechada no final de 2009, sob a alegação por parte da Gerência Regional de Educação (GERED) de que havia poucas matrículas, subutilização do espaço físico e de que o ensino fundamental já estaria em franca municipalização. O mesmo pretexto foi utilizado para a desativação da escola de educação básica Celso Ramos em janeiro de 2011. A escola de educação básica Lauro Müller se afastou da CE/FMNC no primeiro semestre de 2011 e a escola de educação básica Lúcia do Livramento Mayvorne teve o repasse de seu prédio para uma congregação marista por um período de 10 anos, denotando a desresponsabilização estatal com o ensino público e com as comunidades dos morros.

¹¹ Ao referirmo-nos ao ‘aparato estatal’ isto significa que as escolas associadas à CE/FMNC estão inseridas em espaços educativos mantidos pelo poder público, sofrendo toda sorte de controle curricular e pedagógico.

¹² A frase é atribuída ao ex-presidente chileno Salvador Allende (1908-1973), deposto por um golpe de Estado praticado pelo chefe das Forças Armadas de seu governo, Augusto Pinochet (1915-2006), em 1973. Todavia, não conseguimos encontrar qualquer referência documental que afirmasse que tal frase é, efetivamente, de Allende.

educativos. Apesar disso, ainda que a síntese das práticas pedagógicas atribuída a este slogan seja a de combater a possibilidade destas crianças e jovens se submeterem à criminalidade proveniente do narcotráfico, também pode sugerir que a transformação social estaria plenamente realizada apenas com a cultura letrada¹³. Por esta ótica, pode-se perder a noção de *totalidade*, já que as transformações sociais sugerem litígios em todas as esferas da vida pública, o que significa mudar efetivamente as condições de produção/reprodução existenciais de homens e mulheres residentes nas comunidades dos morros. Desse modo,

Afirmar a realidade como totalidade, um todo processual, contraditório e complexo, não significa compreendê-la como uma unidade indiferenciada na qual os momentos particulares seriam suprimidos ou os fenômenos concretos desapareceriam. Por outro lado, não significa compreendê-la como a somatória das partes ou como o conjunto de todos os fatos. Isto nos conduziria a concordar com a posição dos críticos que afirmam ser a realidade em sua totalidade essencialmente incognoscível, na medida em que é sempre possível acrescentar a dada parte ou a cada fato novas facetas, aspectos esquecidos ou ainda não descobertos. Assim, mediante este infinito acrescentamento, seria possível demonstrar a impossibilidade de conhecê-la (MORAES, 2000, p. 23).

Não obstante, este slogan pode conduzir a uma interpretação dúbia, identificando *a priori* este público escolar como ‘perigoso’ ou ‘potencialmente violento’, ainda que na conformação dos objetivos da CE/FMMC não tenha sido esta a intencionalidade proposta¹⁴. Ora, “[...], a violência está tanto no sujeito como no objeto, e acompanha tanto a práxis como a antipráxis, tanto a atividade que tende a subverter a ordem estabelecida como a que luta por conservá-la” (VÁSQUEZ, 2007, p. 376-377). Nos termos de Vásquez quando esquecemos a raiz

¹³ Diga-se de passagem, uma cultura ainda identificada com os valores da classe burguesa e que não traduzem os códigos culturais das crianças e jovens das classes trabalhadoras de Florianópolis e nem contribui para a superação de subalternidade deste público escolar.

¹⁴ Trocar as armas pelo lápis em tal contexto histórico significava afastar-se da violência do narcotráfico, dos conflitos entre diferentes gangues presentes nas comunidades dos morros de Florianópolis e possibilitar outras alternativas de intervenção social. De todo modo, como a adequada intervenção pedagógica poder-se-ia traduzir em contextos educativos muitas vezes despreparados para enfrentar tal problemática?

objetiva da violência (econômica e de classe) “fica aberto o caminho para que a atuação se centre na própria violência, e não no sistema que a engendra necessariamente” (Idem, p. 386).

Neste sentido, diferentes experiências elaboradas se entrecruzam e muitas vezes se chocam, denotando que a escola em grande medida é indiferente à experiência espaço-temporal das crianças e jovens das comunidades dos morros (cf. FARIA FILHO e BERTUCCI, 2009, p. 19). Assim, ainda que provisoriamente, as categorias de análise¹⁵ pertinentes a esta pesquisa estão vinculadas à *experiência pedagógica* da CE/FMMC e às dinâmicas *espaço-temporais* vivenciadas de forma geral nas unidades de ensino e nas comunidades dos morros. Os/as representantes da CE/FMMC podem até se identificar com as suas proposições comuns (o combate à evasão e a repetência escolares, sobretudo), mas isto não significa que tais proposições garantam por si só mudanças significativas nas práticas pedagógicas. A identificação da problemática educativa não é suficiente para estabelecer uma ‘consciência de classe’, pois é o ser social que forma esta consciência (MARX, 1982) e não o seu contrário. Nesta direção, o historiador inglês E.P. Thompson alerta-nos de que

A experiência de classe [grifos nossos] é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais; encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe. Podemos ver uma ‘lógica’ nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma ‘lei’. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma (2004, p. 10).

¹⁵ Nenhuma categoria de análise é eterna e deve-se ter o cuidado de não empreendê-la de forma descontextualizada. Afinal, não são as categorias de análise que constroem o objeto e, sim, as perguntas que fazemos às evidências: “O objeto imediato do conhecimento histórico (isto é, o material a partir do qual esse conhecimento é aduzido) compreende ‘fatos’ ou evidências certamente dotadas de existência real, mas que só se tornam cognoscíveis segundo maneiras que são, e devem ser, a preocupação dos vigilantes métodos históricos”. (THOMPSON, 1981, p. 49).

A *experiência pedagógica* da CE/FMMC só pode ser compreendida nos limites de sua própria experiência e isto não significa que ela seja mais ou menos importante do que outras experiências educativas. É de se supor também que ao articular propostas de formação continuada em serviço às unidades de ensino, a CE/FMMC tenha diferentes avaliações da ‘validade’ e/ou ‘continuidade’ deste processo formacional¹⁶. Este recorte é vital, já que compreender os efeitos e resultados práticos da formação continuada em serviço em cada unidade de ensino associada à CE/FMMC demandaria outra investigação¹⁷. Os sujeitos históricos que representam a CE/FMMC, ainda que tragam elementos pedagógicos parciais de suas unidades de ensino, são tomados aqui como ‘interlocutores fundamentais’¹⁸. A ‘parcialidade’ da experiência representativa da CE/FMMC não expressa, todavia, a fragmentação do processo pedagógico totalizante em curso, pois ela é um importante indicador das práticas sociais¹⁹. Em outras palavras, os indícios ou as evidências trazidas a partir das discussões relatadas pelos/as representantes da CE/FMMC e registradas em atas, são fundamentais na construção argumentativa e no confronto das fontes disponíveis.

¹⁶ E tal processo não é uma via de mão única, pois os/as professores/as das escolas associadas à CE/FMMC também avaliam o processo de formação continuada, ainda que entendamos que nem sempre é possível reunir todas as demandas singulares destas unidades de ensino numa formação em serviço coletiva.

¹⁷ Reforça-se aqui a ideia de que a pesquisa em questão centra-se, fundamentalmente, na experiência política e pedagógica da Comissão de Educação. Nesta direção, analisa e discute tal experiência no âmbito da ‘representatividade’ das escolas associadas à CE/FMMC.

¹⁸ Nos primeiros anos de consolidação da CE/FMMC, houve o reconhecimento e a anuência do poder público na concretização da eleição direta para diretores e diretoras das escolas e CEIs que atendiam as comunidades dos morros de Florianópolis. Entre 2007 e 2009, todavia, o processo de eleição direta foi bastante conturbado e sem garantias de nomeação pelo poder público. As escolas públicas localizadas em assentamentos do MST realizam também processos de eleição direta em suas respectivas unidades de ensino. Entretanto, em Santa Catarina, não há eleição direta para diretores, onde estes últimos representam cargos de confiança do Poder Executivo.

¹⁹ Os limites relatados pela Comissão de Educação e que interferem nas práticas pedagógicas cotidianas de suas escolas são bastante conhecidos: cumprimento de um calendário determinado pela Secretaria de Estado da Educação (SED); normativas das mais variadas (interferência no processo de avaliação e registro das notas; demandas superficiais de formação, etc.) provenientes da legislação educacional em vigor; resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE) e comunicações internas (CIs) da Gerência Regional de Educação (GERED). Este modelo tecnocrático acaba por restringir as ações dos sujeitos que representam a CE/FMMC a ponto de a diretora de uma das escolas fazer o seguinte comentário: “Vivemos pressionadas e ameaçadas. Desejamos realizar o *extraordinário*, mas cumprimos e executamos apenas o *ordinário*”.

Desta maneira, os objetivos específicos desta pesquisa se alicerçaram, fundamentalmente, em seis aspectos:

- Analisar a experiência político-pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (2000-2010) enquanto ‘espaço coletivo de esperança’.
- Compreender, historicamente, o processo de ocupação dos morros na cidade de Florianópolis (área insular), a formação de suas lideranças comunitárias e a constituição do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC);
- Identificar as possibilidades educativas provocadas pela experiência coletiva da CE/FMMC em articulação com as demais comissões do FMMC;
- Caracterizar as unidades de ensino associadas à CE/FMMC a partir do contexto das comunidades dos morros atendidas por estas escolas;
- Problematicar a partir de uma conjuntura escolarizada, portanto institucionalizada, os limites de intervenção pedagógica da CE/FMMC e as relações de poder hierarquizadas definidas legalmente pelo Estado;
- Sistematizar a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz.

Nesta direção, a questão central da Tese foi o exame da experiência política e pedagógica da CE/FMMC e o seu significado histórico enquanto possibilidade de buscar respostas coletivas para os problemas da vida social. Interessava-nos, pois, analisar as contradições e os desafios desta experiência na articulação e mobilização de suas escolas associadas; a aproximação com o que há de mais confinante às unidades de ensino e à Comissão de Educação; a vida e o trabalho dos homens, das mulheres, dos jovens e das crianças que habitam o Maciço do Morro da Cruz, num contexto permeado pela violência e criminalização; a relação estabelecida com o Estado e suas políticas no campo educacional, assim como suas estratégias de formação continuada docente.

As categorias *experiência* e *identidade* dialogam intimamente na conformação dos objetivos políticos e pedagógicos perseguidos pela CE/FMMC. O ‘fazer-se’ de um determinado grupo social, nos termos thompsonianos, é um processo ativo, que se deve tanto às ações humanas como aos seus condicionamentos sociais (THOMPSON, 2004,

p. 9). Neste sentido, a CE/FMMC, com todas as suas contradições inerentes, unificou-se por meio de uma série de acontecimentos ou fenômenos díspares e “aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência [*singular e universal*] como na consciência” (Idem, p.9). O legado cultural deixado por diferentes sujeitos históricos no tempo e no espaço e, mais precisamente, a herança dos/as educadores envolvidos na Comissão de Educação, tem de ser avaliada “durante um período adequado de mudanças sociais, [*onde se é possível observar*] padrões em suas relações, suas ideias e instituições” (Idem, p.12). Isto significa que *experiência* e *identidade* não são expressões sinônimas, pois se me identifico com algo em termos de singularidade, não consigo – e nem posso expressar – a condição universal de uma classe docente, “já que qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice de direção de seu fluxo futuro” (THOMPSON, 1981, p. 58). O devir histórico da CE/FMMC está, dessa forma, imerso na conjugação de suas contradições essenciais, que passa, inevitavelmente, por seus ‘territórios institucionais’ e pelo sistema de valores culturais encarnados pelos/as seus/suas professores/as.

Além da perspectiva teórico-metodológica da *História do Tempo Presente*, esta pesquisa apoia-se em material documental obtido por meio de arquivo próprio da CE/FMMC²⁰, onde foi possível analisar o ‘movimento histórico’ desta Comissão de Educação através de suas ações comuns, a saber: processos de formação continuada; encontro de artes; semana do meio ambiente e pacto das águas. Tal análise objetivou ainda a identificação de dois períodos distintos de atuação da CE/FMMC: um que vai de 2000 até 2006; e outro que se estende de 2006 até 2010. Esta periodização nos revela procedimentos e as contradições inerentes das respectivas representações da Comissão de Educação num contexto político de transição do governo Esperidião Amin (1999-2002) e os oito anos do governo Luiz Henrique da Silveira (2003-2010)²¹.

²⁰ Trata-se de seis caixas de arquivo com todas as atas organizadas pela secretaria executiva da CE/FMMC no período que vai de 2003 a 2008. Os documentos anteriores a este processo se extraviaram ou não puderam ser identificados. Todos os registros impressos, fotográficos e de mídia da CE/FMMC ficam com os/as respectivos/as secretários/as. Todavia, não há uma sede própria para o arquivamento destes registros, o que pode ter ocasionado o extravio de alguns documentos na primeira fase de estruturação da CE/FMMC (2000-2003). A partir de setembro de 2009 as atas das reuniões ordinárias e extraordinárias das escolas associadas à CE/FMMC passaram a ser enviadas para as escolas por intermédio do correio eletrônico, objetivando a constituição de um banco de dados da Comissão de Educação.

²¹ Deve ficar claro, contudo, que a periodização desta investigação (2000-2010), não está pautada simplesmente em relação às transições dos governos estaduais. Ela nos indica o

No que tange à análise dos documentos, foi basilar um exame detido em relação às atas das reuniões ordinárias da CE/FMMC; registros dos encontros com a Secretaria de Estado da Educação (SED), Gerência Regional de Educação (GERED) e Secretaria de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis (SDR); propostas de formação continuada em serviço da CE/FMMC e avaliação coletiva desta formação; referenciais teóricos que demarcaram as discussões pedagógicas na CE/FMMC e a construção de temáticas específicas para estudos direcionados nas unidades de ensino. Foi realizado ainda um mapeamento dos relatórios de estágio supervisionado²² produzidos a partir das práticas pedagógicas nas unidades de ensino associadas à CE/FMMC.

Nas entrevistas realizadas, procurou-se investigar sujeitos que participaram ou que ainda participam da Comissão de Educação, além dos depoimentos do coordenador-geral do Fórum do Maciço do Morro da Cruz e de seu último secretário-geral, o que totalizou oito depoimentos²³. Estas entrevistas procuraram expressar – ainda que parcialmente – a experiência político-pedagógica da CE/FMMC e as diferentes ações de seus sujeitos em relação às demandas específicas no campo pedagógico. O modelo de termo de consentimento das entrevistas pode ser observado no ‘Anexo D’.

No tocante aos referenciais bibliográficos, foram analisados trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutoramento que tinham vínculo com o objeto do estudo em questão, provenientes das mais diferentes áreas do conhecimento: História, Filosofia, Geografia, Sociologia, Antropologia e Educação. As categorias de análise aqui discutidas (tempo e espaço, sobretudo) tiveram a contribuição dos seguintes autores: (HARVEY, 2006; HENNING, 2007; DAVIS, 2006; ZALUAR, 1985; PERLMAN, 2002; PECHMAN, 1996; 2008; PESAVENTO, 1996; RIBEIRO, 1996;

momento histórico em que a Comissão de Educação se origina e como se projeta ao longo de uma década, lembrando que a mesma não se extingue nestas balizas temporais. Cabe enfatizar também que nenhuma periodização histórica é arbitrária, pois “periodizar é, também, dividir a história em termos de conteúdos, do resgate dos acontecimentos considerados relevantes e significativos. Uma porção de tempo não é apenas uma ordenação arbitrária, é uma determinada porção de história” (CIAVATTA, 2001, p. 126).

²² O mapeamento foi realizado, sobretudo, na Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Os relatórios de estágio, entretanto, devem ser compreendidos nesta pesquisa como fontes secundárias e/ou complementares.

²³ Os/as depoentes, excetuando-se o coordenador-geral e o secretário-geral do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, tiveram seus nomes sob sigilo. Nesta Tese, os/as depoentes serão identificados/as por suas respectivas funções pedagógicas.

TOPALOV, 1996; NECKEL, 2003; SOUZA, 1994); no que se refere às categorias de memória e experiência histórica, os autores estudados foram os seguintes: (THOMPSON, 1981; 2002; 2004; 2008; MÉSZÁROS, 2005; HOBSBAWM, 2009a; 2009b; PORTELLI, 1996).

As categorias de *espaço* e *tempo* revelam mais do que diferenças ou aproximações conceituais, mas, sobretudo, eixos de análise que nos permitem compreender distintas *experiências* sociais, tanto no campo político como no educativo. Nesta direção, as relações entre *memória* e *história* devem ser problematizadas principalmente quando o que está em jogo é a “manipulação da memória coletiva” (MONTENEGRO, 1993, p. 12). Na trajetória da investigação aqui proposta, que lida com a pesquisa qualitativa (entrevistas), muitas foram as questões que se colocaram, metodologicamente: a) os critérios para a escolha dos/as entrevistados/as; b) se a entrevista deveria partir da ‘história de vida’ ou ter apenas caráter de depoimento; c) se deveria respeitar a fala livre do/a depoente ou ficar restrito a um roteiro prévio; d) se o entrevistador deveria interromper o entrevistado ou a entrevistada quando o/a mesmo/a ‘fugisse’ das questões propostas; e) se existia um tempo médio para a realização de uma entrevista; f) se havia um local mais adequado para se realizar a entrevista; g) e de como confrontar os depoimentos dos/as entrevistados/as com outras fontes disponíveis em relação ao objeto de pesquisa.

Logo, a *História Oral* ao lidar com os dados coletados nas entrevistas, adverte-nos que nem sempre as mesmas correspondem às nossas expectativas. Muitos depoimentos tinham forte carga emotiva, que não devem ser entendidos como devaneio, pois representam as experiências individuais dos/as depoentes. Após as entrevistas (critério adotado nesta pesquisa), os/as depoentes tiveram acesso à transcrição do que relataram, até porque uma entrevista só se conclui quando os/as entrevistados/as intervêm em seu formato final, sugerindo exclusões e/ou ampliando passagens nebulosas. Como bem elucida Alessandro Portelli (1996, p. 62),

[...] tanto os relatos orais como os diálogos de uma entrevista são expressões altamente subjetivas e pessoais, como manifestações de estruturas do discurso socialmente definidas e aceitas (motivo, fórmula, gênero, estilo). Por isso é possível, através dos textos, trabalhar com a fusão do individual e do social, com expressões subjetivas e práxis objetivas articuladas de maneira diferente e que possuem mobilidade em

toda narração ou entrevista, ainda que, dependendo das gramáticas, possam ser reconstruídas apenas parcialmente.

Associado a isso, a categoria *experiência* revela sínteses do trabalho docente em sua dialogicidade com a Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, onde se deve evitar generalizações e uma permanente crítica às fontes disponíveis (sejam elas orais ou escritas). Mesmo diante de fontes e/ou evidências contraditórias, necessita-se encontrar um ponto de equilíbrio interpretativo, o que não significa deixar de lado fontes oficiais ou secundárias. Aí se abriga o ‘movimento histórico’ da pesquisa, pois não existem tão-somente projetos políticos oficiais e, neste sentido, toda polarização leviana pode ocultar as contradições essenciais de vários projetos políticos ou educativos em litígio. A *História Oral* é um procedimento metodológico que nos ajuda a compreender determinados fenômenos históricos, mas sozinha, pode se configurar como uma determinante perigosa, sustentando-se em relativismos e parcialidades da totalidade histórica. E, por fim, na condução final desta pesquisa, o engajamento empírico se mostrou fundamental para a continuidade dos propósitos de análise, ainda que isto demande uma vigilância epistemológica permanente (THOMPSON, 1981).

As discussões pertinentes sobre *educação e trabalho* nesta investigação levaram em consideração, ainda que de forma genérica, os processos de escolarização oferecidos para as crianças e jovens das comunidades dos morros do maciço (o que compreende o projeto político e pedagógico de suas respectivas unidades de ensino), assim como a análise de seus IDEBs (Índices de Desenvolvimento da Educação Básica). Grande parte dos jovens que moram nas comunidades dos morros de Florianópolis abandona a escola ainda no ensino fundamental, dedicando-se ao subemprego, à informalidade e em determinados casos, à criminalidade (narcotráfico). Todavia, isto não ocorre de forma mecânica e determinista, mas está associado a um modelo escolar estandardizado, eurocêntrico e dissociado do mundo do trabalho, não atendendo sequer os princípios básicos de leitura e escrita. Diante de tais desafios e contradições, a Comissão de Educação tem procurado vincular seu processo de formação continuada com práticas pedagógicas condizentes a este público escolar.

Para compreender a complexidade das questões apresentadas anteriormente, fez-se necessário a investigação do projeto político do Fórum do Maciço do Morro da Cruz onde a Comissão de Educação se

insere, tendo como balizas teóricas o desenvolvimento sustentável, a economia solidária e o fortalecimento do terceiro setor (DANTAS, 2007; DIEGUES, 1992; MONTAÑO, 2005; SINGER, 2008; TIRIBA e PICANÇO, 2004; WELLEN, 2008). Tais construtos teóricos também são analisados numa perspectiva crítica no campo educacional (APPLE, 2002; GIROUX, 1997; MÉSZÁROS, 2005; SAVIANI, 2000; FARIA FILHO e BERTUCCI, 2009; DUBET, 2008; SUCHOLDOSKI, 1976, 2004;).

Periódicos de circulação local e regional serviram de fontes secundárias para a composição da Tese. Foram analisados mais de 60 arquivos digitais de um periódico de circulação estadual, tratando diretamente das comunidades do maciço do Morro da Cruz. Além disso, o documentário *Maciço*, dirigido pelo cineasta catarinense Pedro Machado Carneiro e com produção e pesquisa histórica da educadora Karen Christine Rechia, também nos serviu de referência de análise, já que o mesmo retrata as 17 comunidades do maciço do Morro da Cruz. Este documentário foi iniciado em 2004 e concluído no primeiro semestre de 2009. Foram mais de 100 horas de filmagens, sintetizados em 85 minutos de projeção. O documento visual em questão, neste sentido, passou por um processo de decupagem, edição e escolha de ‘personagens’ que mais se enquadrassem na perspectiva de seus montadores, o que denota seleções, exclusões e uma narrativa fílmica particular.

A composição da pesquisa ficou dividida em quatro capítulos. No *primeiro capítulo*, discutiu-se a ocupação e a presença estatal nas comunidades dos morros de Florianópolis (notadamente a partir do final da década de 1970 até os dias de hoje). Para tanto, estabeleceu-se um roteiro argumentativo que privilegiasse os seguintes aspectos: a) breve histórico da ocupação do Morro da Cruz (registros de memórias coletivas, perfis étnicos e profissionais, trajetórias de migração); b) Presença estatal (saúde, escolarização, sanitarização, urbanização e policiamento) nas comunidades dos morros; c) e a criminalização das comunidades dos morros em Florianópolis.

No *segundo capítulo* foram problematizados os nexos articuladores existentes entre as comissões de trabalho e renda, lazer e meio ambiente, comunicação²⁴, segurança e educação a partir da

²⁴ No que tange à Comissão de Comunicação será analisado o informativo construído a partir de matérias escritas por estudantes das escolas associadas à CE/FMMC. Este informativo teve vida curta e obtive acesso a três edições impressas. O informativo chamava-se *Guarapuvu*, em referência a uma árvore nativa da cidade de Florianópolis de tronco reto e textura lisa acinzentada, chegando a atingir 30 metros de altura e 20 metros de copa aberta e circular. Entre

constituição do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC). O ‘fórum ampliado’ foi analisado a partir de suas interlocuções, atividades conjuntas, instrumentos de pressão política e visibilidade das condições de trabalho e moradia de homens, mulheres, crianças e jovens residentes nos morros de Florianópolis.

Já no *terceiro capítulo*, fez-se uma caracterização das unidades de ensino associadas à CE/FMMC, assim como as principais comunidades atendidas por estas escolas. Todavia, não se aspirou aqui apenas uma descrição cronológica destas escolas, mas fundamentalmente o entendimento da constituição de seu público escolar e os esforços coletivos que levaram à formação da CE/FMMC;

No *quarto e último capítulo*, tratou-se da experiência político-pedagógica da CE/FMMC, reunindo suas principais ações no marco temporal definido para esta pesquisa (pacto das águas, encontros de educação ambiental, encontro de artes), assim como a elaboração conceitual da formação continuada em serviço e os desafios permanentes estruturados desde a sua emergência, quais sejam: os elevados e preocupantes índices de repetência e evasão escolares de crianças e jovens que não se apropriaram adequadamente dos códigos de leitura e escrita. Além disso, discutiu-se neste tópico o processo de eleição direta para diretores nas unidades de ensino associadas à CE/FMMC e a relação da mesma com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE).

E nas *considerações finais*, realizou-se uma síntese analítica das proposições apontadas no conjunto da Tese, considerando-se os efeitos desta experiência política e pedagógica no que tem de mais contraditório e, ao mesmo tempo, projetando suas possibilidades para uma educação efetivamente emancipatória, para ‘além do institucional’ e para ‘além do capital’.

os meses de outubro e dezembro cobre-se de flores amarelas que colore a mata dos morros. Seu crescimento é muito rápido e produz frutos e sementes em abundância. Seu ciclo de vida tem papel importante na regeneração da mata ao seu redor. Tornou-se árvore-símbolo de Florianópolis em 25 de maio de 1992 através da Lei nº 3771/1992 (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2009).

CAPÍTULO 1

COMUNIDADES DOS MORROS EM FLORIANÓPOLIS: OCUPAÇÃO, PRESENÇA ESTATAL E A CONSTITUIÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

[...], as cidades do futuro, em vez de feitas de vidro e aço, como fora previsto por gerações anteriores de urbanistas, serão construídas em grande parte de tijolo aparente, palha, plástico reciclado, blocos de cimento e restos de madeira. Em vez das cidades de luz [...], boa parte do mundo urbano do século XXI instala-se na miséria, cercada de poluição, excrementos e deterioração (DAVIS, 2006, p. 29).

Para os contornos deste primeiro capítulo, problematizaremos o processo de ocupação das comunidades dos morros em Florianópolis e a constituição de suas lideranças comunitárias, assim como a presença estatal nestes espaços de sociabilidade. Desse modo, entendemos que não é possível descolar o *espaço social* (onde habitam as crianças e jovens das comunidades dos morros e encostas de Florianópolis) da relação com os processos de escolarização das unidades de ensino que atendem majoritariamente este público escolar. Tais espaços (comunidades dos morros e as unidades de ensino) apresentam suas próprias racionalidades de convívio, o que corresponde a dinâmicas heterogêneas de compreensão do mundo. Estas diferenças geográficas, portanto diferenças espaciais e temporais são construções históricas continuamente reproduzidas por meio de processos político-econômicos e socioecológicos (HARVEY, 2006, p. 111). Nesta perspectiva, os ‘desenvolvimentos geográficos desiguais’ nos termos do geógrafo inglês David Harvey, precisam ser analisados a partir de o elevado poder destrutivo da lógica do capital (globalização econômica), responsável pela desvalorização, autodestruição e a bancarrota em diferentes escalas²⁵ e lugares. A globalização “torna populações inteiras seletivamente vulneráveis à violência [...], ao desemprego, ao colapso

²⁵ A expressão ‘escala’ é um conceito proveniente dos estudos geográficos e indica a proporção entre o objeto real (mundo, país, estados, cidades e bairros) e sua representação cartográfica, isto é, quantas vezes o tamanho real teve de ser reduzido para poder ser representado.

dos serviços, à degradação dos padrões de vida e à perda de recursos e qualidades ambientais” (Idem, p. 115).

Deve-se levar em consideração também os limites temporais desta pesquisa, isto é, um objeto de estudo recente, que se inicia no final do século XX, mas que dialoga com boa parte do século passado, denotando parcial dependência a determinadas fontes (periódicos, compilações estatísticas, publicações oficiais do governo, etc.). Soma-se a isto o fato deste pesquisador estar bastante envolvido com o objeto empírico em questão, seja como articulador do processo de formação docente das escolas associadas à Comissão de Educação, seja como representante da CE/FMMC (2003-2004). Neste sentido, entendemos que a principal tarefa do pesquisador – e, levando-se em consideração o que nos ensina a *História do Tempo Presente* – “não é julgar, mas compreender, mesmo o que temos mais dificuldade para compreender. O que dificulta a compreensão, no entanto, não são apenas nossas convicções apaixonadas, mas também a experiência histórica que as formou” (HOBSBAWM, 2009, p. 15).

Destarte, acompanhando tal raciocínio e tendo em vista que a composição étnica e social das comunidades dos morros em Florianópolis é bastante variada e está combinada com fatores histórico-econômico-geográficos (trajetórias de migração de pequenos agricultores do planalto serrano e meio-oeste catarinense e expulsão das populações pobres e negras do centro de Florianópolis); e também com fatores culturais (religiosidade, musicalidade, folclore, formas de participação política, etc.), podemos então afiançar que a escola, diferentemente dos espaços dos morros, é o ‘espaço das regras’, das hierarquizações verticalizadas, da distribuição desigual de bens simbólicos e de conflitos inerentes à sua cultura escolar²⁶. Estas múltiplas e plurais espacialidades e temporalidades nas comunidades dos morros, inevitavelmente, colidem-se com os tempos e espaços institucionais, sendo necessário “inventar outros espaços e subjetividades não necessariamente enquadrados num molde único e uniformizador, questionando os sentidos cristalizados” (AZIBEIRO, 2009, p. 73).

²⁶ O termo ‘cultura escolar’ esclarece pouco, tendo em vista que não pode ser compreendido, categoricamente, como ‘currículo oculto’ ou mesmo o ‘currículo em ação’. Como nos alerta o historiador inglês Edward P. Thompson (2008, p. 22) o “termo cultura [tende] a nos empurrar no sentido de uma noção holística ou ultraconsensual”, mas mesmo termos descritivos tão usualmente utilizados (sociedade, política e economia) precisam ser analisados em contextos bastante específicos, já que carregam consigo costumes, motivações, leitura de mundo, memórias coletivas, trajetórias compartilhadas, etc..

As instituições escolares, sobretudo as que atendem crianças e jovens com pouco capital econômico/cultural, quando não conseguem realizar ações mediadoras em suas práticas educativas, podem transformar-se em “sistemas burocráticos de despotismo e de controle [*subvertendo*] o impulso revolucionário em autoritarismo de Estado” (HARVEY, 2006, p. 322). Desta maneira, podemos elencar elementos de análise à guisa de uma roteirização do processo investigativo desejado, a partir de matérias de periódicos²⁷, estudos acadêmicos e um documento audiovisual²⁸ que trata do processo de ocupação do maciço do Morro da Cruz, assim como a constituição política de suas lideranças comunitárias: a) Breve histórico da ocupação do Morro da Cruz (registros de memórias coletivas, perfis étnicos e profissionais, trajetórias de migração); b) Presença estatal (saúde, escolarização, sanitização, urbanização e policiamento) nas comunidades dos morros; c) Criminalização das comunidades dos morros em Florianópolis.

Sabemos, porém, que devemos atentar para as lacunas e/ou reticências que os periódicos e um documento audiovisual apresentam na elaboração de suas representações, já que “a leitura [*de um periódico, notadamente*] requer processo de construção de sentido, logo de interpretação, encarado como estando situado no cruzamento entre, por um lado, leitores dotados de competência específica” (CHARTIER, 1990, p. 25-26). Deslindar o que a mídia impressa produz ou reproduz como ‘fato’, balizado a partir de análises epidérmicas dos fenômenos sociais requer do/a pesquisador/a uma atuante vigilância epistemológica:

[...] os historiadores [...] se ocupam, em sua prática cotidiana, da formação da consciência social e de suas tensões. [...]. Nossa preocupação, mais comumente, é com múltiplas evidências, cuja inter-relação é, inclusive, objeto de nossa

²⁷ Tomou-se por referência o arquivo digital do jornal *A Notícia* de Joinville/SC (com abrangência em todo o estado de Santa Catarina), que em seu encarte sobre Florianópolis (*AN Capital*), trazia matérias regulares sobre a situação social das comunidades dos morros de Florianópolis. No segundo semestre de 2006 o periódico foi vendido ao Grupo de Comunicação Rede Brasil Sul (RBS), ocasionando a perda de sua identidade editorial. O Ministério Público Federal intencionava entrar com ação contra a compra do jornal *A Notícia*, de Joinville (SC), já que o grupo RBS detém o monopólio das comunicações no estado, ferindo preceitos constitucionais. O grupo Rede Brasil Sul é “composto por 26 emissoras de tevê aberta, duas emissoras locais de televisão, 7 jornais diários, 26 emissoras de rádio, dois portais de internet, operações orientadas para o agronegócio, editora, gravadora, empresa de logística, empresa de *marketing* para jovens e fundação de responsabilidade social” (SCHENKEL, 2009).

²⁸ Trata-se do documentário ‘Maciço’ (2009), dirigido pelo cineasta catarinense Pedro Machado Carneiro, com produção e pesquisa histórica da educadora Karen Christine Rechia.

investigação. Ou, se isolamos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa [...]. Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do ‘ser social’ com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à ‘experiência’ – uma categoria que por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (THOMPSON, 1981, p. 15).

Coadunado a esta importante observação de Thompson no que se refere à categoria ‘experiência’, a *História do Tempo Presente* ao lidar com o passado próximo e uma História Contemporânea²⁹ no qual o pesquisador investiga o seu ‘próprio tempo’ com depoentes vivos e com memórias que podem ser perfeitamente as suas, revelam que: “a compreensão sobre uma época não é simplesmente a compreensão de um passado distante, mas uma compreensão que vem de uma experiência da qual ele [o pesquisador] participa como todos os outros indivíduos” (AREND; MACEDO, 2009, p.202).

No que tange às fontes disponíveis sobre períodos históricos recentes, há muitas indagações ou questionamentos em relação à representação dos noticiosos dos periódicos (indícios ou evidências) do que a mera aceitação *ipso facto* do modelo explicativo da mídia, especialmente em ‘tempos de hegemonia’ das comunicações em Santa Catarina. Nesta direção, torna-se necessário e muitas vezes inevitável lidar com o fragmento e encontrar o sentido interpretativo daquilo que está evidenciado, porém não esgotado do ponto de vista de seus filtros teórico-metodológicos, além da possibilidade sempre existente de novas evidências que podem reconduzir a pesquisa para outros patamares argumentativos. Neste caso, o pesquisador também precisaria assumir que a narrativa histórica de um tempo recente

²⁹ O termo ‘História Contemporânea’ está associado a uma perspectiva historiográfica e a um recorte temporal inaugurado com a Revolução Francesa em 1789 e, portanto, não deve ser confundido com a *História do Tempo Presente* (AREND; MACEDO, 2009). Em grande medida, os materiais didáticos de História utilizados na Educação Básica no Brasil, ainda sofrem influências historiográficas com determinados recortes temporais (Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) provenientes, sobretudo, do modelo francês.

encontra-se inacabada e que outros acontecimentos ou evidências podem modificar o rumo de uma pesquisa ou de uma análise conjuntural (Idem, p.206).

Já a análise de um documentário requer a compreensão do que significa uma linguagem audiovisual³⁰. Sabe-se que a linguagem audiovisual possui determinadas codificações internas e técnicas que lhe dão unidade ou intencionalidade conceitual, operando com registros sonoros, cortes de edição, diferentes planos e movimentos de câmera, pontuações e pausas, que delimitam os tempos da narrativa (DANTAS, 2009a, p. 86).

Além disso, a linguagem audiovisual possui elementos de interação que ‘capturam’ o espectador mais pelo seu lado emocional do que pelas ideias ali encetadas e, por ser bastante dinâmica, exige filtros teórico-metodológicos distintos, já que a narrativa ou o fio condutor está circunscrita à construção das imagens e não, necessariamente, ao texto propriamente dito (Idem, p. 87-88). Assim, a linguagem audiovisual, particularmente a dos documentários, pode ser compreendida, *grosso modo*, como um ‘documento em movimento’, envolvendo ferramentas metodológicas provenientes de diversas áreas do conhecimento, tais como a: Música, Filosofia, Etnologia, Antropologia, Literatura, História e Sociologia. Desse modo, a composição de tal análise de conteúdo requer uma compreensão crítica e dinâmica da linguagem (ou das distintas linguagens apresentadas), tendo em vista que o “que está escrito, falado, mapeado ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto – seja ele explícito e/ou latente” (FRANCO, 2005, p. 14; 24-25).

1.1. BREVE HISTÓRICO DA OCUPAÇÃO DO MACIÇO CENTRAL DO MORRO DA CRUZ

Como já foi dito anteriormente, para compreender os processos de escolarização nas escolas públicas associadas à Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, faz-se necessário saber, contextualmente, quais são os espaços sociais de ocupação das crianças e jovens atendidos por estas unidades de ensino. A estrutura geológica do Maciço Central do Morro da Cruz é composta por um bloco rochoso alongado, formado por granitos cortados por diques de

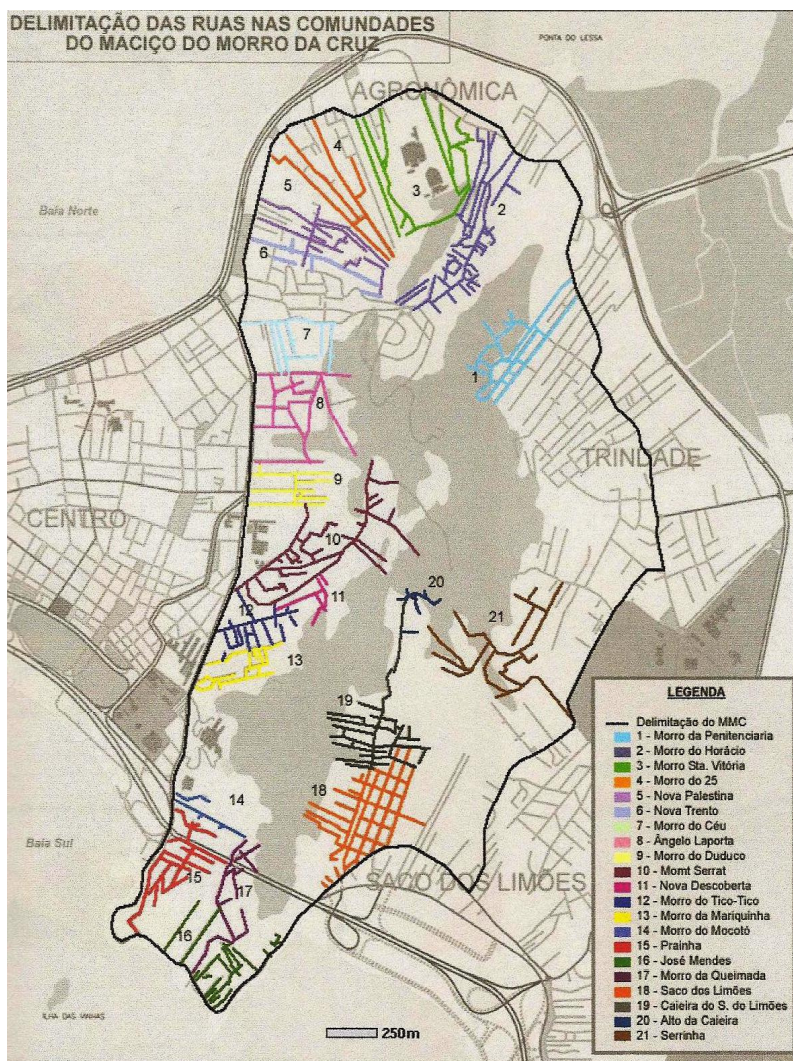
³⁰ Ressalta-se aqui, que para a construção da *História do Tempo Presente*, as ‘fontes orais’ e ‘audiovisuais’ são tão importantes quanto os documentos impressos. O acervo documental do pesquisador, neste sentido, amplia-se e ganha novos significados.

diabásio, onde o setor norte do Morro da Cruz é a parte mais elevada (283 metros de altitude) propícia para transmissões radiofônicas e televisivas. Já o setor sul apresenta 188 metros de altitude e nas encostas há pelo menos 21 comunidades integrantes (HENNING, 2007, p. 13).

Pela representação cartográfica da Figura 1 é possível identificar as comunidades dos morros do maciço do Morro da Cruz. As áreas 9, 10, 11, 12, 13, 14 que correspondem às comunidades do Mont Serrat, Nova Descoberta, Mariquinha, Mocotó, Tico-Tico e Duduco estão mais próximas da região central de Florianópolis e são atendidas pelas escolas públicas Lauro Müller, Henrique Stodiek e Lúcia do Livramento Mayvorne, que são ou foram associadas à CE/FMMC. As áreas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 correspondem às comunidades Ângelo Laporta, Morro do Céu, Nova Trento, Nova Palestina, Morro do 25, Santa Vitória, Morro do Horácio e Morro da Penitenciária, circundando os bairros de classe média da Agrônômica e Trindade, atendidas pelas escolas Hilda Theodoro Vieira e Padre Anchieta. Por fim, as áreas 19, 20, 21, 17, 18, 15 e 16 correspondem às comunidades da Caieira, Alto da Caieira, Serrinha, Morro da Queimada, Saco dos Limões, Prainha e José Mendes, atendidas pelas escolas Lúcia do Livramento Mayvorne e Jurema Cavallazzi, esta última igualmente associada à Comissão de Educação do Fórum do Maciço³¹.

³¹ As escolas Antonieta de Barros, Silveira de Souza e Celso Ramos (todas associadas à CE/FMMC) foram fechadas pelo poder público. Houve, inevitavelmente, uma dispersão deste público escolar. Sabe-se, porém, que as crianças e jovens que estudavam nas escolas acima citadas foram remanejadas para o Instituto Estadual de Educação (IEE), mas não temos dados precisos de quanto deste público escolar, efetivamente, matriculou-se no IEE. Por seu turno, a escola Lúcia do Livramento Mayvorne teve o seu prédio e todo o seu mobiliário escolar entregue a uma congregação marista por um período de dez anos. Os professores desta escola foram remanejados para outras unidades de ensino de Florianópolis.

Figura 1 - Representação cartográfica do Maciço Central do Morro da Cruz.



Fonte: HENNING (2007)

De acordo com os dados levantados pela prefeitura de Florianópolis (2009), a área total do Maciço Central do Morro da Cruz é de 2,1 milhões de metros quadrados com uma população atual estimada

em 22.708 moradores, distribuída entre 17 comunidades, sendo que 675 mil metros quadrados são de ocupação humana. Contudo, percebe-se que não há consenso em relação ao número de habitantes das comunidades dos morros, muito menos em relação ao número de comunidades existentes, já que algumas ocupações recentes ainda não foram devidamente catalogadas. Para as lideranças comunitárias do maciço do Morro da Cruz, estima-se que existam, praticamente, 30.000 pessoas residindo nos morros, o que equivale a quase 8% da população absoluta da capital.

No exame das matérias dos periódicos delimitado no marco temporal desta pesquisa (mais de 60 matérias relacionadas diretamente ao maciço do Morro da Cruz), foi possível identificar relatos pautados num passado idílico da Ilha de Santa Catarina até o momento em que os morros (de acordo com a visão jornalística) se tornam ‘violentos’, perdendo o seu aspecto mais provincial. Assim, a partir de um passado romantizado, quando jorrava dos morros “inúmeras e cristalinas nascentes” – segundo o escritor catarinense Virgílio Várzea (1863-1941) – e de quando o Morro da Cruz servia de ‘posto semafórico’ para a comunicação de navios em alto-mar (SIMÕES, 2009), houve uma profunda transformação histórica traduzida atualmente nas tensões entre o ‘asfalto’ e as ‘comunidades dos morros’:

Ponto turístico, antiga ligação entre o Centro e a Trindade, sede de emissoras de televisão, casas de alto padrão ao lado de favelas e bairros populares. Estas são algumas características do morro da Cruz, no lado leste do Centro da Capital, em torno do qual a cidade cresceu e continua a se expandir. Os viajantes que deixaram relatos dos primeiros tempos da ocupação da região, referem-se a uma elevação coberta por densa vegetação. Saint Hilaire, em 1820, viu um morro ‘coroad’ de matas virgens, com pedreiras brotando no meio deles. Em torno da capela do Menino Deus, junto ao Hospital de Caridade, cuja obra foi iniciada em 1762, apareceu o primeiro aglomerado de casas do Morro da Cruz, chamado bairro da Toca, mais ou menos onde hoje está o morro do Mocotó. [...]. Na altura dos atuais morros do Céu e do Nova Trento, havia uma propriedade rural do açoriano da Ilha Terceira, Antão Lourenço Rebelo, dando origem ao primeiro nome do acidente geográfico. Um mapa de 1876 revela a existência de ‘casas

isoladas', exceto nos lugares que correspondem às ruas Major Costa e Nestor Passos, onde se localiza hoje entre outras menores a comunidade do Mont Serrat (MARTINS, 2009a)³².

Segundo o geógrafo Luiz André Santos (2009, p. 574), um dos registros históricos mais antigos sobre as primeiras ocupações no Morro da Cruz datam do século XVIII. Dona Joana de Gusmão (1689-1779), uma beata nascida na cidade de Santos/SP, construiu uma pequena capela denominada 'Menino Deus' no Morro da Boa Vista, que atualmente é conhecido como a comunidade do Morro do Mocotó. Joana de Gusmão teria partido de Paranaguá/PR e peregrinado pela região sul do Brasil até chegar à Desterro (antiga denominação da Ilha de Santa Catarina). No Morro da Boa Vista, Joana de Gusmão ergueu um acanhado rancho para a sua moradia; vivia, basicamente, de esmolas, o que lhe permitiu também a construção de uma pequena escola para meninas. A capela do Menino Deus existe até os dias de hoje, ao lado do Hospital de Caridade³³.

Contudo, das comunidades do maciço do Morro da Cruz que apresentam ocupações mais antigas, destaca-se a comunidade do Mont Serrat. Ainda de acordo com Santos (Idem, p. 586-588), a ocupação humana no Mont Serrat está relacionada a três fases distintas. A primeira fase de ocupação foi realizada ainda no século XIX por escravizados fugidos, recém-libertos e militares pobres. Os mesmos viviam em choupanas de estuque ou ranchos de madeira e a subsistência se dava pelo que plantavam em roças improvisadas (inclusive havia plantios de banana e café). A segunda fase de ocupação ocorreu na década de 1920, decorrente das medidas higienistas públicas que expulsaram pobres, negros, órfãos e mendicantes das áreas centrais de Florianópolis. E a terceira fase de ocupação se deu entre as décadas de 1950 e 1960 com a migração da população negra e pobre dos municípios de Biguaçu e Antônio Carlos. Estes migrantes estavam em busca de trabalho na construção civil durante o primeiro grande *boom* imobiliário em Florianópolis, notadamente a partir da década de 1960. Nesta direção, a comunidade do Mont Serrat possui um perfil étnico extremamente significativo de afrodescendentes. De uma maneira geral, nas comunidades dos morros de Florianópolis, eram bastante comuns os

³² Texto extraído do arquivo digital do jornal *A Notícia*. A matéria impressa foi publicada no dia 29 de agosto de 1999.

³³ Por ocasião da invasão espanhola à Ilha de Santa Catarina em 1777, muitas pessoas se refugiaram na capela do Menino Deus sob a proteção da beata Joana de Gusmão (SANTOS, 2009, p. 574).

desmatamentos e a retirada de lenha para a venda numa olaria situada onde hoje se encontra o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Isto denota também que havia uma circulação/comunicação intensa entre as comunidades dos morros até a segunda metade do século XX.

Desse modo, a comunidade do Mont Serrat apresentava maior adensamento populacional em relação às outras comunidades e, talvez por conta disso, tenha se iniciado ali as primeiras articulações políticas arroladas à constituição do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, o que será tratado mais adiante. É de se notar também que, primordialmente, a ocupação do Morro da Cruz foi realizada por proprietários rurais descendentes de açorianos, como era o caso de Antão Lourenço Rebelo, daí uma das denominações do Morro da Cruz, ou seja, o ‘Morro do Antão’.

De acordo com Henning (2007, p. 12) os sucessivos processos históricos de ocupação dos morros já indicavam que no início do século XXI Florianópolis contava com mais de 5.500 domicílios localizados em favelas ou assemelhados. Além disso, neste período, a prefeitura de Florianópolis apontava a existência de dezenas de assentamentos irregulares (ocupações em mangues, dunas, encostas e planícies de inundação):

Um em cada dez moradores da região de Florianópolis mora em favelas. O dado, alarmante, está sendo divulgado através de um estudo realizado por técnicos da Secretaria Municipal de Habitação, Caixa Econômica Federal (CEF) e Companhia Habitacional de Santa Catarina (COHAB). O estudo mostra uma tendência de crescimento do número de pessoas residindo em favelas: em 1987 eram 21.393 e em 2000 chegou a 50.397 pessoas, ou 10% da população da região. [...]. O critério utilizado no estudo, [...], se baseia nos padrões determinados pelo Instituto de Administração Municipal (IBAM), que considera ‘favela local onde há deficiência de infra-estrutura que comprometa a qualidade de vida dos moradores, precariedade da habitação e renda familiar inferior a três salários mínimos’, entre outros aspectos. Nesse caso, a

região da Capital conta com 55 favelas (ASSUNÇÃO, 2009a)³⁴.

Porém, os/as moradores/as das comunidades dos morros de Florianópolis, de maneira geral, não se identificam com a terminologia adotada pelo IBAM (favelados/as), mas com a referencialidade histórica construída a partir de laços de parentesco, ofícios semelhantes e tradições culturais comuns a um determinado ‘grupo de pertencimento’. Entretanto, o conceito de *favela*³⁵ é muito mais complexo do que podemos supor. Segundo o urbanista estadunidense Mike Davis (2006, p. 33) as favelas são

[...], caracterizadas por excesso de população, habitações pobres ou informais, acesso inadequado à água potável e condições sanitárias e insegurança da posse da moradia. Essa definição operacional, adotada oficialmente pela ONU em Nairóbi, em outubro de 2002, está ‘restrita às características físicas e legais de assentamento’ e evita as ‘dimensões sociais’, mais difíceis de medir, embora igualem-se na maioria das circunstâncias, a marginalidade econômica e social.

Nesta direção, ao acompanharmos as imagens do documentário ‘Mação’ (2009), por exemplo, percebemos em diferentes momentos a intencionalidade do documentarista em captar flagrantes das dezessete comunidades investigadas. Tais flagrantes denotam vielas esburacadas e com esgoto a céu aberto; acessos íngremes e difíceis para pessoas idosas; ocupações recentes e irregulares sem energia elétrica e água potável (como é o caso da comunidade do Alto da Caieira do Saco dos

³⁴ Texto extraído do arquivo digital do jornal *A Notícia* e publicado de forma impressa no dia 19 de agosto de 2001.

³⁵ Segundo Abiko e Silva (2003), as favelas podem ser compreendidas como um conjunto de unidades domiciliares construídas de madeira, zinco, latão e até mesmo em alvenaria, porém distribuídas de forma desordenada e em terrenos nem sempre legalizados. Estas residências, via de regra, ocupam áreas com declividade acentuada e suscetíveis a inundações, que podem ocasionar desmoronamentos. As favelas acabam por se constituir naquilo que determinadas políticas públicas denominam de a ‘cidade informal’, ou seja, ocupações ou assentamentos humanos com moradias precárias, edificadas em terrenos públicos ou privados, que não atendem à legislação urbana e aos códigos de edificações. Nas favelas, praticamente, inexistem áreas livres e, como as habitações ficam muito próximas umas das outras (dependendo do processo de ocupação em diferentes territórios urbanos), não há acesso direto às ruas ou vias principais. Todavia, tal perspectiva conceitual se preocupa mais com os aspectos físicos e legais destas moradias precárias, denotando pouca atenção às suas consequências sociais e às motivações que levaram a tais processos de ocupação humana.

Limões); recolhimento irregular ou inexistente do lixo doméstico; atendimento médico precário ou ineficiente; além de todas as variáveis de cunho preconceituoso que rondam os/as moradores/as de tais comunidades, já que muitos taxistas, por exemplo, se negam a fazer ‘corridas’ para estas localidades. Soma-se a isto o fato de muitos/as moradores/as ocultarem em entrevistas de emprego o local onde residem, pois temem não serem contratados por viverem nos morros³⁶. Há de se destacar ainda que de acordo com estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) os domicílios que correspondem ao conceito de ‘favela’ constituem 3,7% dos domicílios brasileiros, porcentagem bastante subestimada na análise de Erminia Maricato (2006, p. 222-223):

[...]. A soma dos domicílios improvisados rústicos, que se reduzem a cômodos ou que apresentam coabitação familiar – isto é, domicílios que precisam ser repostos e que compõem o que o estudo chama de ‘déficit’ habitacional básico – perfaz 13,2% do total dos domicílios brasileiros ou 11,2% dos domicílios urbanos.

Para a urbanista estadunidense, Janice Perlman, que desenvolveu uma importante pesquisa nas favelas do Rio de Janeiro entre as décadas de 1960 e 1970, o ‘mito da marginalidade’ além de se constituir num conjunto de estereótipos favorece a construção de um instrumento político ideológico “para justificar as políticas das classes dominantes, das quais dependem as próprias vidas dos migrantes e favelados” (2002, p. 17). Para Perlman, o entendimento de favela vai além de uma terminologia, pois ela se relaciona com outros fenômenos sociais, principalmente àqueles associados ao recorte de classe e à lógica do capital. Nesta direção, a urbanista identifica três níveis relacionais: a) Favelas como aglomerações ‘patológicas’; b) Favelas como comunidades; e c) Favelas como uma calamidade inevitável.

No primeiro caso, Perlman identifica que a favela é vista sob a lógica do capital e por uma determinada perspectiva de classe como um aglomerado de desordeiros, vagabundos, desempregados, ladrões,

³⁶ Os principais ofícios desenvolvidos pelos/as moradores/as das comunidades dos morros em Florianópolis estão associados principalmente à construção civil, ao artesanato, ao comércio local (setor de vendas e prestação de serviços); ao trabalho doméstico (diaristas, faxineiras, lavadeiras, costureiras e empregadas domésticas); ao setor gastronômico (cozinheiros/as, garçons); à área educacional (professores que residem nas localidades dos morros, embora em menor número) e à vigilância patrimonial.

prostitutas, bêbados, mulheres e crianças abandonadas. Tais ‘elementos marginais’ vivem em condições subumanas, prejudicando o ‘pitoresco panorama da cidade’. São ‘parasitas’ que exigem elevados gastos públicos e não contribuem para o bem comum, representando uma ameaça pública permanente. Além disso, as terras que ocupam são muito valiosas, todavia as favelas impedem o seu valor de uso, além de desvalorizarem as propriedades vizinhas (Idem, p. 42).

No segundo caso, a favela é perspectivada sob um recorte de classe como uma comunidade habitada por pessoas dinâmicas e honestas, que poderiam melhorar suas condições de vida caso lhes fossem dadas maiores oportunidades. Afinal, os favelados contribuem para o ‘aquecimento da economia’ tanto na qualidade de trabalhadores como na de consumidores, através da melhoria em seus terrenos e casas, o que exige a compra de materiais de construção. Esse ‘aparente reduto de gente atrasada’ constitui um importante componente da identidade cultural do país (Idem, p. 43).

Por fim, Perlman aponta o terceiro caso, analisado como um ponto de vista de classe intermediário, considerando que a favela é uma consequência natural, porém infeliz, do rápido crescimento urbano³⁷. A cidade não conseguiria crescer suficientemente para atender todas as exigências de empregabilidade e os necessários serviços públicos básicos. Os favelados são “considerados úteis como mão de obra barata e votos fáceis de comprar, apesar de serem julgados economicamente pouco produtivos, politicamente despreparados e socialmente indesejáveis” (Idem, p. 44).

Os três fatores ou pontos de vista de classe pesquisados e analisados por Perlman rondam todo o nosso imaginário sobre as favelas³⁸. Ao mesmo tempo em que são indesejáveis, os/as favelados/as são fundamentais no processo produtivo capitalista, já que fornecem farta força de trabalho. No que tange à realidade de uma cidade como Florianópolis, que nos últimos quarenta anos experienciou um *boom* no que se refere à especulação imobiliária, esta farta força de trabalho proveniente dos morros se dirige, sobretudo à construção civil (pedreiros, ajudantes de pedreiros, marceneiros, mestre de obras, eletricitistas práticos, etc.). A verticalização da cidade e a reprodução do

³⁷ Deve-se ressaltar, todavia, que a autora não está concordando com nenhuma das três representações de classe mais comuns sobre favelas, mas apontando o que os dados empíricos lhe trouxeram para a constituição de sua pesquisa e análise.

³⁸ Para os efeitos desta pesquisa utilizaremos a expressão ‘comunidades dos morros’ em detrimento da expressão ‘favela’, ainda que entendamos que muitos elementos constitutivos relacionados ao conceito de favela encontrem-se presentes em tais comunidades.

capital em tal conjuntura geram lucros exorbitantes para pouquíssimas construtoras, mais interessadas nas classes sociais de médio e alto poder aquisitivo. A verticalização está diretamente associada às cidades que se ‘metropolizaram’, já que os espaços urbanos vão se tornando mais raros.

A apropriação de tais espaços, que depois são convertidos em empreendimentos imobiliários, exige uma relação íntima entre o capital imobiliário, o capital fundiário e o capital produtivo, “que no processo de verticalização realizam, num espaço/tempo limitado, uma estratégia de interesse mútuo” (SOUZA, 1994, p. 27).

Nesta direção, as intensas mudanças na provinciana Florianópolis e a consequente apropriação privada dos espaços urbanos são lembradas pelos/as moradores/as de uma rua no Bairro Agrônômica, que dá acesso a um morro adjacente. O nome da rua, ‘Cruz de Sousa’³⁹, é uma homenagem a um dos maiores nomes da poesia simbolista brasileira. Porém, o que era para ser uma homenagem, transformou-se num descaso ao poeta desterrense, já que a grafia de seu nome está equivocada (LIMA, 2009a)⁴⁰. Rosemari Canõla e Marlene dos Santos, moradoras da localidade, lembram que na década de 1960 havia poucas casas e muitas áreas verdes e ‘todo mudo se conhecia’. Não havia ‘malinagem’⁴¹ e a circulação de drogas era algo impensável. A rua ‘Cruz de Sousa’ fica nas proximidades de um badalado *shopping center* e segue em direção ao Morro da Cruz. De tão íngreme, a subida é mais conhecida como o ‘Morro do Céu’. Nos primeiros quarteirões da rua é possível observar casas de classe média, porém na parte alta do morro vivem moradores pobres e não há qualquer infraestrutura urbana. Rosemari lembra que os moradores da ‘parte alta’ se reuniam em volta de uma grande pedra, que já não existe mais, para acompanhar os jogos do time de futebol da capital: o Avaí Futebol Clube. O campo de futebol se chamava ‘Campo da Liga’, onde atualmente está o *shopping center* e dezenas de prédios em volta (Idem, 2009a). Segundo uma das

³⁹ Trata-se do poeta desterrense João da Cruz e Sousa (1861-1898), filho de negros alforriados, nascido na então Nossa Senhora do Desterro (atual Florianópolis) e falecido no interior de Minas Gerais, por conta de uma tuberculose. É considerado o maior poeta simbolista do país, embora em vida não tenha recebido o reconhecimento que lhe era devido. Ficou sob a tutela do seu ex-senhor, o marechal Guilherme Xavier de Sousa, do qual adotou o sobrenome. Teve acesso a estudos de latim, grego e francês, além de ter sido aluno de Fritz Müller, onde aprendeu Matemática e Ciências Naturais (CRUZ E SOUSA, 2010).

⁴⁰ O nome da rua, atualmente, está com a grafia correta.

⁴¹ Uma expressão típica dos ilhéus. Uma pessoa ‘malina’ é alguém que faz maldade ou que prejudica o outro de forma consciente.

moradoras mais antigas da localidade, Maria Urgentina da Costa⁴², recentemente falecida e que também foi uma das ‘personagens’ do documentário Maciço (2009), na segunda metade da década de 1940 as noites no local eram um breu só. Para caminhar na escuridão da rua eram utilizadas lamparinas a querosene, mais conhecidas pelos moradores locais como ‘pombocas’. Urgentina da Costa, cozinheira e lavadeira, passou a vida inteira subindo e descendo a rua ‘Cruz de Sousa’ e teve dez filhos. Outro morador que também nasceu no alto do morro, Theodoro dos Santos⁴³, conta que quando era criança, a família tinha apenas um vizinho e a rua não seguia até o Morro da Cruz como nos dias atuais. Solteiro e pedreiro aposentado, Theodoro dos Santos teria decidido não usar mais sapatos. O único lugar que não lhe deixaram entrar descalço foi o *shopping center*. Todavia, o próprio morador se perguntou: “Mas, também, o que eu vou fazer lá? Só fui porque disseram que o leite estava barato” (Idem, 2009a).

Na ‘parte baixa’ do Morro do Céu os primeiros habitantes do local eram descendentes de italianos e ‘polacos’. O primeiro a chegar foi o imigrante italiano João Batista Verzola no início do século XX. O filho mais velho (Pepe) herdou do pai as habilidades com a marcenaria e os ideais anarquistas. Os filhos de Pepe, por conseguinte, seguiram a profissão do pai e o seu posicionamento político. Naquela época, havia poucos moradores e toda a localidade era cercada por denso mato. Maria Verzola, casada com um dos filhos de Pepe, recorda que os primeiros moradores de descendência africana foram os ‘Bugre’, já que antes deles só moravam brancos na ‘parte baixa’ do morro (MARTINS, 2009a)⁴⁴.

O acelerado processo de ocupação dos morros nas últimas décadas através dos estudos da Comissão Municipal de Defesa Civil (COMDEC) indicava em 1997 que das 11 áreas de risco da parte insular de Florianópolis, 9 estavam concentradas no Maciço Central do Morro da Cruz. Isto teria acontecido devido à extração da madeira para comercialização e esgotamento do solo pela exploração agrícola e, posteriormente, pela ocupação desordenada de habitações improvisadas. Num período de chuvas mais prolongadas em Florianópolis, os riscos de

⁴² No documentário ‘Maciço’ (2009) a grafia do nome da entrevistada está como Maria Argentina.

⁴³ Na época da reportagem (1996), tanto Maria Urgentina da Costa como Theodoro dos Santos tinham 76 anos de idade.

⁴⁴ A representação cartográfica destas comunidades pode ser vista na Figura 1, baseada nos estudos do Laboratório de Análise Ambiental da Universidade Federal de Santa Catarina (LAAm/UFSC) e coordenado pelos professores Luiz Fernando Scheibe, Joel Pellerin, Maria Dolores Buss, Paulo José Krischke e Luiz Antonio Paulino.

deslizamentos nas encostas crescem 4% por conta da construção de muros inconstantes; 17% por ausência de drenagem; 26% por causa de blocos e taludes instáveis. No final da década de 1990, estudos da prefeitura municipal de Florianópolis assinalavam que cerca de 75% dos trabalhadores das comunidades dos morros recebiam até cinco salários mínimos e 50% até três salários mínimos; metade dos/as que trabalhavam estavam na faixa etária que vai dos 15 aos 50 anos de idade; 40% até 14 anos e 10% com mais de 50 anos. Aproximadamente, 25% da força de trabalho local estava desempregada e 30% vivia do trabalho informal. No que tange aos processos migratórios, praticamente 20% dos/as moradores/as do maciço do Morro da Cruz seriam provenientes de Florianópolis e cidades vizinhas; 70% do oeste catarinense/planalto serrano e 10% de outros estados do Brasil, sobressaindo-se os estados do Paraná e Rio Grande do Sul. O percentual de crescimento urbano nas comunidades dos morros do maciço equivaleria ao dobro das áreas mais urbanizadas de Florianópolis (MARTINS, 2009c).

Se tomarmos como comparativo uma área de ocupação recente no maciço do Morro da Cruz (Alto da Caieira do Saco dos Limões), teremos dados mais precisos do que simplesmente uma média estatística oficial, que não garante políticas públicas assertivas e focalizadas. Segundo as pesquisas dos arquitetos Luís Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta (2004), com a participação de estudantes da escola de educação básica Lúcia do Livramento Mayvorne, que atende a comunidade em questão, desenvolveu-se um diagnóstico social e espacial do Maciço Central do Morro da Cruz, objetivando compreender suas características econômicas e o processo histórico de ocupação dos morros⁴⁵. O procedimento metodológico desta investigação se deu através de, inicialmente, um questionário semi-fechado e, posteriormente, um questionário mais detalhado, na tentativa de se alcançar a totalidade dos/as moradores/as do Alto da Caieira.

De uma forma geral, as populações que ocuparam o Maciço Central do Morro da Cruz, partiram de vias circundantes em direção ao topo dos morros, formando pequenos bairros estanques e desarticulados. Apenas a comunidade do Alto da Caieira realiza a conexão entre a baía sul e os bairros centrais da área insular de Florianópolis, fazendo com que esta área seja de grande interesse da especulação imobiliária

⁴⁵ O estudo em questão realizou, primeiramente, uma pesquisa mais abrangente sobre as comunidades dos morros e, posteriormente, deteve-se especificamente na comunidade do Alto da Caieira do Saco dos Limões.

(PIMENTA & PIMENTA, 2004, p. 6). A comunidade do Alto da Caieira teve a sua ocupação acelerada na década de 1990 principalmente por migrantes (pequenos agricultores em sua grande parte) do planalto serrano e oeste catarinense (67,4%), motivada ainda pela crise industrial e o desemprego no Vale do Itajaí e a ausência de empregos formais em Florianópolis. Apenas 4,3% da população do Alto da Caieira teria se originado por processos migratórios de outros estados do Brasil.

A escolarização é reduzida entre a população adulta, sendo que praticamente 70% destes/as homens e mulheres conseguiram concluir parcial ou totalmente o ensino fundamental. Os empregos dos/as moradores/as são precários e temporários, com salários extremamente baixos, sendo a construção civil a maior empregadora da força de trabalho masculina (pedreiro, servente, carpinteiro, eletricista); já o trabalho doméstico é ocupado, sobremaneira, pela força de trabalho feminina, embora quase 20% das mulheres ainda não trabalhem fora de casa. Menos da metade dos/as que trabalham possuem carteira assinada e mais de 30% estão desempregados (Idem, p. 7-8).

Outra questão recorrente entre as comunidades dos morros do maciço do Morro da Cruz, que se agrava na comunidade do Alto da Caieira devido à baixa renda familiar, é a impossibilidade de se ter a casa própria. Quase 10% dos entrevistados⁴⁶ no Alto da Caieira diziam receber até R\$ 200,00 mensais e 38% abaixo de R\$ 500,00 mensais por família, ou seja, menos do que um salário mínimo. Menos de 10% recebiam mais do que R\$ 1000,00 mensais de renda familiar. Com famílias muito numerosas, que incluem os parentes (tios, primos, avós, etc.), a renda *per capita* familiar ficava entre R\$ 50,00 e R\$ 100,00. As casas foram construídas pelos próprios moradores ao longo de muitos anos. As residências são pequenas e a divisão dos cômodos é bastante reduzida e fora de qualquer padrão de moradia (v.. Figura 2). Há muitas residências que possuem ‘banheiro externo’ (mais de 60%), isto é, uma casinha de madeira separada dos demais cômodos da residência e situada nos fundos do terreno. A ausência de fossas assépticas, canalização dos esgotos, fornecimento de água e energia elétrica, tornam ainda mais difíceis as condições de vida destas pessoas.

⁴⁶ Dados referentes ao ano de 2004.

Figura 2 - Visão panorâmica da comunidade Alto da Caieira do Saco dos Limões



Fonte: LAAm/UFSC (2011).

Assim, levando-se em conta as questões até aqui discutidas, a acelerada privatização/verticalização do espaço urbano, além do altíssimo custo de vida em Florianópolis⁴⁷ nas duas últimas décadas, têm ocasionado intensas manifestações das comunidades dos morros. O sistema viário e a consequente mobilidade urbana estão completamente estrangulados (MARTINS, 2009c). A construção de *shopping centers* em áreas irregulares (mangues) e laudos ambientais forjados para grandes empreendimentos turísticos foram o estopim para uma intervenção da Polícia Federal denominada ‘Operação Moeda Verde’, ocorrida no ano de 2007⁴⁸.

⁴⁷ Segundo dados do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) o gasto mensal com a cesta básica em Junho de 2011 na cidade de Florianópolis correspondeu a R\$ 266,44, uma variação de quase 15% em relação ao mês de junho de 2010 (DIEESE – CESTA BÁSICA NACIONAL, 2011).

⁴⁸ A Operação Moeda Verde foi uma operação conjunta da Polícia Federal e do Ministério Público. Provas incontestes indicavam que empresários do ramo hoteleiro e políticos do legislativo municipal (dentre eles os vereadores Juarez Silveira e Marcílio Ávila) e com o

Os terrenos dos morros, por conseguinte, estão na mira dos empreendedores imobiliários como aconteceu no ano de 2005 na comunidade do Alto da Caieira. A venda de uma área de 71 mil metros quadrados na localidade referenciada seria usada para a construção de um hotel. O problema só veio à tona quando a Fundação Municipal do Meio Ambiente (FLORAM) embargou a edificação após denúncia realizada por Clementina Silva, então diretora do Centro Social Elizabeth Sarkamp (MARTINS, 2009d). Várias mulheres residentes no Alto da Caieira do Saco dos Limões lavam suas roupas nas nascentes do terreno em litígio, usado também para a recreação das crianças, local de passagem e eventual coleta de lenha. O que ocorreu, posteriormente, foi a denúncia da obra no terreno, que nem sequer tinha alvará da Secretaria de Urbanismo e Serviços Públicos (SUSP).

As reivindicações de posses de terrenos no maciço do Morro da Cruz tem sido uma constante nestes últimos anos. Falsos procuradores se aproximam da comunidade objetivando conquistar a confiança de seus moradores e, conseqüentemente, obter a posse legal de maior parte dos terrenos. O que está em jogo é a visão privilegiada e panorâmica da Ilha de Santa Catarina que só os moradores do maciço possuem. Num esforço de expulsá-los para outras áreas periféricas da Grande Florianópolis, o capital imobiliário conta com o apoio ou a omissão do poder público municipal/estadual, que faz vistas grossas às condições de existência dos moradores do maciço do Morro da Cruz. Tais antagonismos de classe e a produção do espaço urbano são resultados da historicidade política do Brasil, associados à “construção civil no nosso processo econômico e social [*sendo necessário*] resgatar a história das empresas e [...] o seu relacionamento com o Estado, especialmente na obtenção de empréstimos e financiamentos públicos” (SOUZA, 1994, p. 245).

conhecimento do prefeito Dário Berger (PMDB) estariam envolvidos na aprovação de licenças ambientais via pagamento de propinas. O executivo estadual através do governador Luiz Henrique da Silveira (PMDB) resolveu fazer um jantar de desagravo no Palácio D’Agronômica ao empresário e ex-secretário da Fazenda do governo Paulo Afonso (PMDB), Fernando Marcondes de Matos, dono do *resort* Costão do Santinho e amigo pessoal do governador. Marcondes de Matos foi o empresário mais citado em relação ao benefício de licenças ambientais, demonstrando a tênue e ‘concupiscente’ relação entre o público e o privado (COSTA; BOSCHI; CARDOSO, 2010).

1.1.1. Reforma urbana e a modernidade republicana

No que concerne ainda à ocupação do maciço do Morro da Cruz e às respectivas reformas urbanas em Florianópolis, Henning (2007, p. 19) descreve que a mesma começou a partir do “recebimento dos escravos libertos no final do século XIX”, além da recente migração e pauperização das populações rurais⁴⁹. Os morros da Mariquinha e do Mocotó foram ocupados por homens e mulheres de baixa renda, sendo que muitos eram ex-escravos que trabalhavam em casas de família na área central de Florianópolis ou no mercado público da cidade. Com a construção da Ponte Hercílio Luz em 1922, muitas famílias que residiam próximas da ponte – onde antigamente havia um cemitério – foram deslocadas para o Morro do Mocotó.

Apesar do relato de tal ocupação estar correto do ponto de vista de seu adensamento populacional pelas razões acima citadas, Henning pouco problematiza ao longo de sua análise tal processo ocupacional, como se o mesmo tivesse ocorrido de maneira naturalizada, sem embates ou litígios. Para tanto, o historiador Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2002) esclarece que a Ilha de Santa Catarina pelo censo de 1872 possuía 26.311 habitantes, sendo que na Freguesia de Nossa Senhora de Desterro (centro urbano) existiam 9.108 habitantes, dos quais 1.622 eram cativos. Tais cativos desenvolviam as mais diferentes atividades produtivas, onde 35 eram marítimos, 57 costureiros, 21 artistas, 24 pescadores, 48 operários em edificações, 46 operárias em tecidos, 541 domésticas, entre outros. Cardoso alerta que havia ainda centenas de africanos e “afrodescendentes libertos [...] responsáveis por grande parte daquilo que hoje convencionamos denominar de infraestrutura urbana” (Idem, p. 234-235).

A historiadora Roselane Neckel (2003, p. 50) por sua vez, problematiza o ‘discurso da modernidade’ nas primeiras décadas republicanas do século XX em Florianópolis, o que culminou com a expulsão de pessoas de baixa renda das regiões centrais da cidade:

Pouco a pouco, junto com as mercadorias européias, também introduziram-se novos gostos, hábitos e preocupações que acentuaram ainda mais as diferenças entre os abastados e os pobres. Constituíam-se simultaneamente ao poder de compra percepções e sensibilidades que aos

⁴⁹ Santa Catarina é o estado que tem o maior índice de êxodo rural da Região Sul, atingindo taxas migratórias que ultrapassam os 90% (DANTAS, 2007).

poucos se tornaram responsáveis pela noção de que ‘classes pobres e classes perigosas’ são expressões que denotam a mesma realidade; ou seja, o medo da pobreza, que passa a ser vista como o outro, cujos maus hábitos contribuiriam para o surgimento das epidemias e das desordens na cidade.

De fato, duas palavras de ordem passaram a fazer parte das reformas urbanas impingidas pelo ‘paradigma positivista republicano’ (PESAVENTO, 1996): reformismo e higienismo. O que estava acontecendo em Florianópolis era um projeto urbanístico que já vinha se desenhando em grandes centros urbanos do Brasil, tais como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Recife. As reformas urbanas em nosso país foram importadas do modelo urbanístico francês (símbolo maior da modernidade no mundo), através de intercâmbios provenientes de missões universitárias entre as décadas de 1920 e 1930, o que inclusive culminaria com a criação da Universidade de São Paulo (PECHMAN, 1996, p. 349).

A propalada modernidade republicana procurava injetar na cidade aquele sentimento idílico da ‘essência rural’, onde não havia corrupção e nem desordem. Tanto pelo viés racista (a inferioridade atávica dos negros) como pelo viés ruralista⁵⁰, as elites brasileiras da Primeira República (1889-1930) viam a população das cidades como ‘classes perigosas’, lugar propício para a desordem e a improdutividade econômica. Assim, sendo locais de desordem, de perigo iminente e expressão de nosso atraso nacional, tinham de ser completamente transformadas a partir da identificação com as principais metrópoles internacionais, notadamente as europeias. Nesta direção, ‘modernidade e exclusão’ caminharam juntas neste projeto de reforma urbana imposta pelas elites republicanas:

Ao produzir uma intervenção orientada por um projeto – e uma imagem – da modernidade calcada em modelos externos, este modelo traz [...] uma aceitação tácita da exclusão. A reforma

⁵⁰ Segundo Ribeiro e Cardoso (1996, p. 57-58), o “ruralismo [*buscava*] constituir a nação por intermédio de sua essência rural. Trata-se de um pensamento que projeta no campo as bases fundamentais para a constituição da nação: a Natureza e o homem. Essas concepções se desdobravam principalmente em Alberto Torres, numa intervenção do Estado que recompusesse a estrutura fundiária, com ênfase nas pequenas propriedades, e que orientasse uma exploração não-predatória da Natureza. Como contraponto, a cidade era vista como o lugar do artificialismo e, muitas vezes, da corrupção”.

Passos⁵¹, no Rio de Janeiro, por exemplo, caracteriza-se por produzir um espaço público cujo ‘público’ privilegiado são as elites. Deixa de lado um enorme espaço – aquele das camadas populares – que se caracteriza como território da exclusão, da informalidade, da não-vigência das normas (RIBEIRO; CARDOSO, 1996, p. 59-60).

Outro elemento fundante da reforma urbana nos primeiros anos republicanos foi a prática higienista. Segundo o historiador Robert Moses Pechman (1996) os médicos-higienistas com suas investigações sobre a causa das epidemias e a contaminação do meio urbano pelos miasmas, foram os responsáveis pela criação dos ‘problemas urbanos’. Com a intervenção da medicina há uma coisificação do corpo urbano. Enquanto na Europa o conceito de ‘classes perigosas’ vai cedendo espaço para ‘massas empobrecidas’ geradas pela desigualdade inerente do sistema capitalista, no Brasil a questão social ainda é um caso de polícia e tratada com forte dose repressiva. Pechman, todavia, diferencia as condições dadas do capitalismo nos países mais desenvolvidos da Europa e em nosso país (Idem, p. 335).

Para Topalov (1996, p. 33), desde os idos da Revolução Industrial que a burguesia utiliza a expressão ‘classes perigosas’ para os habitantes dos bairros operários das cidades mais densamente povoadas. Eram nestes bairros operários que supostamente se concentravam os principais flagelos sociais, tais como: crimes, epidemias, violência, insurreição. Logo, as elites republicanas brasileiras eram desejosas de centros urbanos higiênicos e seguros. O Brasil dos anos 1920 tinha a cidade como espaço privilegiado da atuação do poder público:

A imagem da cidade-organismo, cidade-corpo, composta de funções orgânicas especializadas, presentes na literatura francesa desde o final do século, era retomada para justificar a necessidade de intervenção urbana. As partes ‘doentes’ deveriam ser tratadas, a fim de garantir a ‘saúde’ do conjunto. Mais do que isto, passa a fazer parte

⁵¹ O autor se refere ao prefeito e engenheiro Pereira Passos, que em 1904 estabeleceu uma série de medidas higienistas e urbanísticas na cidade do Rio de Janeiro (capital do Brasil). Dentre as mais conhecidas temos a vacinação obrigatória contra a varíola, que ficou conhecida como a ‘Revolta da Vacina’, já que a população local, pouco informada, negava-se ao processo de vacinação. Todavia, por trás de tais medidas reformistas, havia o intuito consciente de se excluir a população pobre dos centros urbanos.

do vocabulário técnico da época, o termo ‘urbanismo’ (PESAVENTO, 1996, p. 393).

Assim sendo, segundo o ponto de vista do poder público, a constituição das ‘classes perigosas’,⁵² na antiga Desterro e, posteriormente, em Florianópolis, vinha se desenhando desde a segunda metade do século XIX até as primeiras décadas do século XX. A ocupação dos morros do maciço imposta pelas demolições de casas e cortiços da ‘cidade antiga’ em 1927 a mando do superintendente Heitor Blum, estabeleceu uma mudança na lei, permitindo que casebres de madeira fossem construídos nas beiradas e no alto dos morros (SANTOS, 2009, p. 579). Logo, os requisitos dimensionais e arquitetônicos das casas dos morros não obedeciam aos mesmos critérios das casas construídas nas áreas centrais de Florianópolis, afinal de contas, o que se desejava terminantemente era a expulsão da população pobre da paisagem moderna e embelezada da ‘cidade nova’.

A ocupação dos morros foi facilitada pelas medidas sanitárias do governo catarinense que desmatou grande parte destas áreas, justificando que a densidade das matas representaria focos de doenças infecciosas. Tal permissividade de ocupação dos morros pelo Estado, que inclusive era proprietário de grande parte destas terras, intencionava a resolução rápida do deslocamento das populações mais pobres para áreas mais ‘escondidas’ da capital do estado. Não seria exagero afirmarmos que as políticas públicas em Florianópolis incentivaram a formação de favelas, notadamente a partir da década de 1920 (Idem, p. 583).

Dessa maneira, as intensas reformas urbanas em Florianópolis, tais como a construção de redes de água encanada; rede de esgotos; iluminação pública com o uso de energia elétrica; abertura de avenidas (Avenida Hercílio Luz, notadamente) e, conseqüentemente, a construção de uma ponte para ligar a ilha ao continente, estava longe de beneficiar as camadas mais pobres da população florianopolitana (NECKEL, 2003 p. 57). A racionalidade moderna republicana destruiu casas de pedreiros e marceneiros para dar lugar a praças, avenidas e passeios públicos. O embelezamento e a sanitização davam vazão a novas dinâmicas de sociabilidade, apartando cada vez mais as elites econômicas dos trabalhadores manuais. A redefinição de tais espaços sociais no centro

⁵² Para evitar uma imprecisão conceitual, a denominação ‘classes perigosas’ está sendo utilizada aqui entre aspas, pois não há nenhum registro histórico em Santa Catarina que trate as populações dos morros com esta designação, inclusive pelo poder público.

da cidade promoveu, portanto, a exclusão da população pobre para os morros e periferias⁵³ da Ilha de Santa Catarina. Neckel deduz que:

[...], vai ficando explícito que as obras de saneamento não foram realizadas para melhorar as condições higiênicas dos habitantes em geral, mas de alguns setores privilegiados, ampliando suas distinções em relação às classes mais desfavorecidas. Os custos da instalação aliada à sua expulsão das áreas centrais da cidade para as regiões periféricas parecem indicar que o saneamento mais do que uma forma de melhorar condições de saúde e higiene da cidade, foi uma maneira de segregar técnica e objetivamente a população pobre (Idem, p. 91).

Somada a esta segregação social ‘objetiva’ e ‘técnica’ das populações empobrecidas de Florianópolis, Santos (2009, p. 604) revela em sua pesquisa que muitos trabalhadores da construção civil que foram morar nos morros do maciço na década de 1920, por ocasião da construção da Ponte Hercílio Luz, tinham vínculos com ligas operárias. Este era o caso do eletricista Manoel Alves Ribeiro, conhecido como ‘Mimo’, natural de Imaruí/SC. ‘Mimo’ travou contatos com a Liga e a União Operária e, por intermédio de um amigo estivador, Álvaro Ventura, teve acesso ao jornal paulista *Plebe*, que defendia os ideais anarquistas. As informações sobre as organizações revolucionárias operárias que pululavam principalmente na região sudeste do país chegavam à provinciana Florianópolis por meio dos marinheiros dos navios da Companhia Lloyd.

‘Mimo’ acabou se estabelecendo em Florianópolis, mas as dificuldades no abastecimento de alimentação para a população da cidade devido à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), além dos graves problemas financeiros de ‘Mimo’ e sua família, fez com que o mesmo conseguisse comprar a muito custo no Morro do Bode⁵⁴ um terreno para a construção de uma pequena casa. A dificuldade de se conseguir

⁵³ Periferia também é um conceito imperfeito ou insuficiente para compreendermos a realidade das populações empobrecidas. Para Mike Davis (2006, p. 47), “[...], nas cidades de crescimento desordenado do Terceiro mundo ‘periferia’ é um termo extremamente relativo e específico de um momento: a orla urbana de hoje, vizinha de campos, florestas ou desertos, pode amanhã tornar-se parte de um denso núcleo metropolitano.

⁵⁴ O Morro do Bode fica entre os morros do Mocotó e Queimada. É importante se enfatizar que muitas designações das comunidades dos morros em Florianópolis só são conhecidas por seus próprios moradores e não estão presentes em relatórios oficiais das políticas públicas, que só reconhecem 17 comunidades.

emprego em Florianópolis para trabalhadores como ‘Mimo’ com o fim da Segunda Guerra Mundial, tornava-se ainda mais insustentável pelo fato destes trabalhadores serem identificados como ‘comunistas’, num contexto em que a Guerra Fria (1945-1991) começava a se desenhar em nível mundial.

As comunidades dos morros do Mont Serrat, Mocotó e Queimada, de ocupação mais antiga, tiveram o seu adensamento populacional, portanto, associado ao desenvolvimento da construção civil⁵⁵ em Florianópolis, que se acelerou a partir da década de 1950. Florianópolis começava a se ‘verticalizar’ com os primeiros prédios com mais de quatro andares, período também em que surgia o primeiro Plano Diretor da cidade. As transformações urbanas e arquitetônicas na capital catarinense com a demolição dos sobrados portugueses, dando lugar aos prédios, tinham nos moradores dos morros do maciço a sua principal força de trabalho. Todavia, as políticas públicas eram totalmente ausentes nas comunidades dos morros. Na comunidade do Mont Serrat, por exemplo, o serviço de abastecimento de água encanada só veio a ocorrer na década de 1980 e o serviço de energia elétrica (precário) em 1952.

As migrações mais antigas e recentes nos morros do maciço sempre foram baseadas em laços de solidariedade e parentesco. Os moradores mais antigos conseguiram se estabelecer nas áreas mais baixas dos morros, não tendo a mesma sorte os migrantes que vieram para Florianópolis nas décadas de 1960 e 1970, notadamente. Vale ressaltar que os lotes diminutos de terras que eram vendidos aos moradores das comunidades dos morros pertenciam às mesmas empresas de construção civil onde grande parte destes moradores trabalhava. Contudo, tal territorialização – maciço do Morro da Cruz - deve ser compreendida também a partir das relações de poder e dos conflitos que ocorrem entre as diferentes comunidades, já que não se trata de um território homogêneo em termos de demandas coletivas. Neste espaço social, as tensões se expandem para os riscos ambientais de ocupação das encostas e variações climáticas, além dos efeitos da violência urbana (incluindo hodiernamente o narcotráfico) numa luta antinômica que envolve a “busca continuada pela paz e as tentativas de controle através da violência ‘legítima’ do Estado, [muitas vezes] geradoras de novas violências no cotidiano dos cidadãos” (XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR, 2009, p. 11-12). Para se ter

⁵⁵ As principais empresas do ramo da construção civil em Florianópolis na década de 1950 eram a Inarc, a Gonzaga e a Berreta (SANTOS, 2009, p. 589-590).

uma ideia do que acabamos de relatar, na comunidade do Mont Serrat (décadas de 1940 e 1950) os casamentos eram realizados dentro de um mesmo núcleo familiar, para se evitar ‘misturas’ com outras famílias ou novos grupos sociais recém-migrados (SANTOS, 2009, p. 595).

As divisões sociais internas na comunidade do Mont Serrat teriam diminuído com a chegada do padre Agostinho Stahelin em 1954, responsável pelas missas na pequena igreja que foi erguida na comunidade (Idem, p. 595). A liderança de Stahelin chamou a atenção do poder público local e em 1968 durante o recrudescimento do regime militar no Brasil, a Ditadura compreendeu que o padre estaria organizando ‘células comunistas’ na comunidade e a sua transferência foi realizada de forma imediata. Porém, os germens organizativos no Mont Serrat começaram a ganhar frutos. Foi realizada uma série de reivindicações para que as melhorias infraestruturais fossem levadas a cabo, tais como: o calçamento da Rua General Vieira da Rosa; a construção de uma escola (escola de educação básica Lúcia do Livramento Mayvorne); organização de uma horta comunitária e até mesmo a fundação de uma escola de samba: a Embaixada Copa Lord.

Se estamos compreendendo que não há homogeneidade nas comunidades dos morros de Florianópolis e os seus procedimentos ocupacionais são diferenciados, temos de avaliar também que a composição étnica, social e produtiva no maciço do Morro da Cruz é complexa e plural. Logo, devemos ter cuidado ao tratar cada comunidade, levando-se sempre em consideração suas relações de convívio peculiares. A título de exemplo, a comunidade do Morro do Horácio⁵⁶ apresenta um perfil étnico e social influenciado, basicamente, por homens e mulheres migrantes provenientes do planalto serrano catarinense, denominado identitariamente pelo historiador Roberto Iunskovski (2002, p. 27) como ‘caboclo serrano’⁵⁷. Iunskovski relata que:

As partes mais altas e acidentadas das encostas do Morro da Cruz começaram a ser ocupadas,

⁵⁶ A Escola de Educação Básica Padre Anchieta – associada à CE/FMMC –, localizada no bairro da Agrônômica, atende basicamente as crianças e jovens desta comunidade. O reconhecimento histórico da ocupação deste morro é primordial para os/as educadores/as na condução e/ou reformulação de suas práticas educativas.

⁵⁷ Para Iunskovski (2002, p. 5), por mais impreciso que seja o termo ‘caboclo’, ele foi utilizado em tal pesquisa por servir de baliza identitária, “pois entendemos que ela pode ser reafirmada entre essas populações e em toda a sociedade catarinense, numa referência explícita aos ‘caboclos’ que integraram os redutos do Contestado e que, além de muitos terem sido assassinados, todos tiveram sua memória e identidade completamente comprometidas”.

predominantemente, em meados da década de [19]60, por familiares de presidiários, condenados por delitos cometidos na região serrana, e que cumpriram sentença na Penitenciária Estadual. Essas terras se situam nos fundos da Penitenciária e, originalmente, pertenciam a esta instituição, ou seja, ao governo do Estado [sic] de Santa Catarina. Depois das famílias dos sentenciados, pioneiros da ocupação destas encostas, vieram muitos outros serranos, parentes e conhecidos, esperançosos em construir vida nova longe das limitações impostas pela falta das mínimas condições de trabalho e assistência à saúde e educação, com as quais conviviam na serra.

Além deste primeiro fluxo migratório citado por Iunskovski, a precariedade da produção e reprodução da existência nas áreas rurais em Santa Catarina acelerou-se cada vez mais, principalmente com as dificuldades originárias dos créditos agrícolas e a ausência de políticas públicas focalizadas que garantissem a permanência de homens e mulheres no campo. A pobreza na área rural é um fenômeno mundial e suas características são bastante semelhantes, conforme análise de Mike Davis (2006, p. 25):

Quando as redes locais de segurança desapareceram os agricultores pobres ficaram cada vez mais vulneráveis a qualquer choque exógeno: seca, inflação, aumento dos juros ou queda do preço das *commodities* (ou doença: estima-se que 60% dos pequenos camponeses cambojanos que vendem a sua terra e mudam-se para a cidade são forçados a isso por dívidas com a assistência médica).

Em termos de Brasil, entre 1960 e 1980 o êxodo rural alcançou impressionantes cifras de 27 milhões de pessoas. Contudo, estes números não vinham acompanhados de dados qualitativos, ou seja, os deslocamentos sazonais humanos eram compreendidos de forma genérica. Até a década de 1970 a população rural brasileira era de 41 milhões de pessoas; em 1996 este total passou para 33,8 milhões, representando 22% da população absoluta brasileira (CAMARANO; ABROMAVAY, 1999). No que tange ao êxodo rural na região Sul, pode-se dizer que na década de 1950 ele era um fenômeno intrarregional, atingindo menos de 20% da população rural e

contribuindo apenas com 13% dos migrantes rurais brasileiros (Idem, p. 8). Embora o oeste catarinense represente um dos maiores fluxos migratórios para Florianópolis, deve-se considerar também que esta região recebeu e continua recebendo fluxos migratórios provenientes, principalmente, do Alto Uruguai gaúcho (nordeste do Rio Grande do Sul). Observa-se ainda o agravamento desta situação com o avanço do agronegócio, expressão do capital financeiro oligopolizado. Tal modelo econômico no campo resulta na expulsão de trabalhadores e pequenos produtores agrícolas e, concomitantemente, permite um elevado estoque de terra ociosa apropriada pelo latifúndio.

Logo, a *territorialização* das comunidades dos morros em Florianópolis “espelha forças em luta e, por conseguinte, contempla os sujeitos do embate histórico, portanto transcende a caracterização de região geográfica” (AUED; VENDRAMINI, 2009, p. 30).

Ainda no que se refere à ocupação do Morro do Horácio, poderíamos inferir que, pelo fato destes moradores terem vínculos afetivos com presidiários (e aqui não teríamos elementos de análise para problematizar tais delitos⁵⁸), possivelmente ajudou a construir o estereótipo de que as comunidades dos morros em Florianópolis são perigosas e violentas. Tais fatores criam um novo produto no mundo dos *mass media*, ou seja, a ‘mercantilização da tragédia’, onde tais veículos informativos se esmeram em desqualificar homens, mulheres, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

O que o discurso jornalístico chama de ‘onda de litoralização’⁵⁹ (STUPP, 2007) nada mais é do que o empobrecimento crescente no campo, além da redução da prole no meio rural catarinense. Dados do IBGE de 2007 indicavam que a média de pessoas por domicílio no campo era de 3,5 moradores. As constantes migrações aceleraram a litoralização a ponto das cinco maiores cidades de Santa Catarina (Joinville, Florianópolis, Blumenau, São José e Criciúma) apresentarem crescimentos populacionais em dez anos extremamente elevados. No caso específico de Florianópolis, sua população em 1996 era de 271.281 habitantes; em 2007, a população da capital catarinense era de 406.564 habitantes, denotando um crescimento de 49,9%. No outro extremo, cidades catarinenses que viviam basicamente da agricultura familiar tiveram uma involução em seu quadro de crescimento populacional. Por

⁵⁸ Ainda que não se tenha em mãos tais elementos de análise (acesso a processos criminais, sexo e faixa etária dos envolvidos, trâmite dos julgamentos) é bem provável que grande parte dos delitos cometidos na região serrana tenha relação direta com a precariedade da produção e reprodução da vida material destes pequenos agricultores.

⁵⁹ Matéria publicada no Jornal *A Notícia* de Joinville/SC no dia 1º de Setembro de 2007.

mais contraditório que seja, mas compreensível do ponto de vista das precárias condições de existência na área rural catarinense, muitos migrantes afirmam viver melhor nas áreas periféricas dos centros urbanos do que no campo. Uma migrante proveniente da cidade de Abelardo Luz (oeste do estado) e que veio morar na Grande Florianópolis, considera que em sua cidade natal era mais difícil conseguir emprego e que agora a sua família já se livrou do aluguel. Morando com o marido e mais seis irmãos, a migrante garante que ‘está feliz’ em seu novo espaço social (Idem, 2007). Contudo,

Seria precipitação dizer que, em decorrência da miséria no campo, a mudança para a cidade e o desemprego em atividades urbanas, mesmo em se tratando de atividades não-qualificadas, significam ascensão para o migrante. Os migrantes mais antigos encontraram uma conjuntura mais favorável no mercado de trabalho e sobreviveram a um processo duro de seleção que a maioria dos migrantes jovens, mais recentes, não conseguiu superar [...]. Os migrantes mais antigos costumam fazer uso de racionalizações para encobrir a dor do desenraizamento, mesmo quando conseguem estruturar-se no trabalho. Afirmo que são os filhos dos migrantes mais antigos, a terceira geração, aqueles que conseguem sentir-se mais enraizados na terra que seus pais escolheram para migrar (CAVALCANTI, 2002, p. 157-158).

Além disso, chama-nos a atenção a invisibilidade – do ponto de vista do discurso jornalístico – de qualquer referência às políticas estatais no campo, denotando nas entrelinhas de que tais populações migrantes são responsáveis pelo aumento dos bolsões de miséria na Grande Florianópolis. Todavia, tais ‘padrões de itinerância’ do/a pequeno/a agricultor/a catarinense estão diretamente associados à abertura de novas áreas agrícolas, esgotamento do solo, acesso precário à propriedade rural e ausência de incentivos agrícolas.

A dicotomia campo-cidade tantas vezes invocada como se fossem fenômenos sociais apartados de uma mesma realidade/totalidade produtiva é reflexo de

Nossa estreiteza urbana [*que*] insiste em privilegiar as aparências e enxergar a cidade como sendo o lugar da ‘civilização’. Estamos

capturados pela concepção dicotômica que parece termos herdado de Platão, quando na alegoria da caverna exposta no livro ‘A República’, insiste em mostrar o mundo das luzes e o das sombras. Aprendemos convencer e conduzir a todos para esse lugar definido como melhor, mais civilizado. Mas, será a cidade mais civilizada? [...]. Seria possível alargar nossa visão e perceber a dialética existente entre diferentes formas de vida humana que são sintetizadas e inter-relacionadas no sistema capitalista de produção? (MUNARIM; TAMANINI; HARDT; BITTENCOURT; CONDE; PEIXER, 2009, p. 55-56).

Além disso, as comunidades do maciço do Morro da Cruz apresentam ainda níveis frágeis de envolvimento social, embora se encontrem na mesma situação no que tange à ausência de políticas públicas qualificadas no atendimento à saúde, educação, urbanização e sanitização em seus espaços de convívio. Os conflitos étnico-raciais, as brigas de gangues pelo controle de áreas do narcotráfico, acrescentam mais subsídios de complexificação diante de uma pretensa unidade político-organizativa destas comunidades. Para Elias e Scotson (2000), o ‘status desigual de poder’ ocorre até mesmo em grupos que apresentam similitudes de capital econômico e cultural: “[...], quando o diferencial de poder é muito grande, os grupos na posição de *outsiders* avaliam-se pela bitola de seus opressores [*estabelecidos*]. Em termos das normas de seus opressores, eles se consideram deficientes, se vêem como tendo menos valor” (Idem, p. 28). Contudo, não podemos subestimar os laços de solidariedade que acontecem em espaços de favelização, conforme análise de Janice E. Perlman (2002, p. 236-237):

A favela propicia uma comunidade onde se pode contar com amigos e vizinhos para favores recíprocos; sempre existe alguém com quem deixar as crianças; há um vizinho com geladeira, onde o leite do bebê pode ser conservado fresco no verão; alguém tem uma máquina de costura para um conserto rápido. Além disso, é possível comprar mantimentos a crédito nos comerciantes locais [...] de maneira que, mesmo se o dinheiro faltar, é possível alimentar a família. Este nível de partilha pode parecer trivial, mas é de importância absoluta para os que vivem à margem da subsistência. Onde falta o atendimento

governamental, constitui um sistema mínimo de assistência social e de bem-estar familiar patrocinado pela comunidade.

Figura 3 - Cartaz do documentário 'Maciço' (2009)



Estas relações de convívio podem ser mais ou menos solidárias, mas estão presentes no conjunto das falas ou depoimentos dos/as moradores/as das comunidades dos morros, como bem registrou o documentário 'Maciço' (2009)⁶⁰. Determinados depoimentos difundidos

⁶⁰ De acordo com a representação da figura 3, o Auditório Antonieta de Barros na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC) reuniu no dia 7 de maio de 2009 diversos moradores das comunidades dos morros do maciço, tendo como debatedores o coordenador-geral do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, Vilson Groh; o cineasta Pedro Machado Carneiro; a pesquisadora e historiadora, Karen Christine Rechia; o representante da CUFA (Central Única

nesta narrativa fílmica vislumbram diversos graus de tensionamentos entre os moradores de uma mesma comunidade. Uma moradora de 62 anos, residente na comunidade José Boiteux reclama que ‘muita gente está chegando no [sic] morro’ e de que havia poucas casas nesta localidade durante as décadas de 1940 e 1950. Outra moradora residente na comunidade da Mariquinha faz o seguinte comentário: “A gente para de trabalhar e ninguém mais dá valor. Por que brigar por um pedaço de terra ou por um pedaço de madeira? Fica tudo!”.

Em outras passagens do documentário⁶¹, percebe-se também a pluralidade religiosa de seus moradores (católicos, evangélicos, umbandistas, protestantes, etc.), que além de estabelecerem um vínculo espiritual com uma determinada instituição religiosa, formam também crenças e rituais coletivos que delimitam a proximidade com outros grupos de crenças religiosas diferentes. Paradoxalmente, o mesmo elemento que une (religião) um grupo de moradores de uma comunidade é o mesmo que pode desagregá-lo.

As matriarcas destas comunidades deixam entrever em seus depoimentos a vontade de saírem do morro, devido à crescente violência, mas, sobretudo, pelas dificuldades de acesso e urbanização (localidades íngremes e acidentadas, falta de água e saneamento básico). Vilson Groh – também retratado no documentário –, coordenador-geral do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, refere-se às matriarcas como guardiãs das memórias coletivas de tais comunidades, sendo que muitas ainda chefiam suas casas e foram/são responsáveis pela educação dos filhos e netos. Todavia, a feminização das comunidades dos morros em Florianópolis não se relaciona apenas às matriarcas; há uma crescente e significativa presença de mulheres jovens, que se tornam mães de forma precoce e que constituem boa parte da população dos morros do maciço. A rotatividade produtiva da população adulta masculina e mesmo o envolvimento de determinada parcela da juventude masculina, sobretudo, com o narcotráfico, revelam que os lares dos morros têm uma densidade feminina que não pode ser desconsiderada.

das Favelas) em Florianópolis, Edson Amaral; e o educador e articulador pedagógico da Comissão de Educação do Fórum do Maciço, Jéferson Dantas.

⁶¹ Tive a oportunidade de participar de vários debates relacionados ao documentário *Maciço*, primeiramente a convite do diretor Pedro Machado Carneiro e da pesquisadora Karen C. Rechia, além de convites mais formais provenientes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O documentário teve seu início em 2004 ao vencer o Edital da *Cinemateca catarinense*, mas só pôde ser definitivamente concluído no primeiro semestre de 2009. Houve um circuito de exibição do documentário na região da Grande Florianópolis com boa repercussão de público e cobertura dos meios de comunicação locais, inclusive nas escolas associadas à CE/FMMC.

O recorte narrativo do documentário ‘Maciço’ tentou estabelecer um equilíbrio entre os depoimentos dos moradores mais antigos e dos moradores mais jovens das comunidades dos morros. As escolhas dos/as depoentes em seu processo de edição final denotam a preocupação de seus produtores em não exibir apenas as mazelas sociais das comunidades dos morros, mas as ações das lideranças comunitárias, atividades socioculturais e também o orgulho de fazerem parte daqueles espaços de convívio. Determinada parcela da juventude masculina ao ser indagada se desejava sair do morro, respondeu que jamais sairia de perto dos seus amigos e familiares, mesmo se dispusessem de muito dinheiro; caso tivessem boas condições financeiras, construiriam luxuosas casas no próprio morro.

Nesta direção, este *espaço labiríntico* encharcado de pluralidades e potencialidades, segundo os termos de Vilson Groh, estão profundamente relacionados com os movimentos sociais surgidos nos anos 80 do século XX, onde

[...] o movimento que mais se destacou dentro desse contexto foi o Movimento Sem Teto, tendo como apoio o CAPROM (Centro de Apoio e Promoção do Migrante). A luta pela terra, no espaço urbano, a partir dos anos 1980, começou a redemocratizar o país, desvelando, na Grande Florianópolis, como em muitos outros territórios, a problemática do solo urbano. Esta luta reafirmou a presença/identidade negra, indígena e cabocla frente à cidade, no direito de ter direitos. É dentro desta trama que as comunidades foram sendo construídas, desde o início dos anos 1980 até 1996, período em que as lideranças populares – negras, caboclas, açorianas – transitaram entre o instituído e o não-instituído, assumindo papéis e funções diversas dentro dessas instâncias. Esses papéis e funções percorreram desde as representações nas formas organizativas internas de cada comunidade, passando pelos conselhos populares, até o orçamento participativo, que instituiu um novo espaço no público, articulando uma relação a um tempo horizontal e vertical entre Estado e Sociedade Civil. Essa presença dos líderes populares que tensionaram o Estado na relação com a Sociedade Civil gerou um espaço que Tarso Genro denominou de esfera não-estatal de controle. Essa esfera pública não-estatal de

controle é o fio que eu chamo de fio condutor (GROH, 2009, p. 11-12).

Importante se destacar, todavia, como o CAPROM se vinculava com o contexto político daquele período histórico em Florianópolis. O CAPROM tinha o apoio de voluntários provenientes das universidades públicas locais e da administração municipal, o que acabou ampliando o processo de articulação das comunidades periféricas da capital catarinense, que eram associadas à antiga ‘comissão do solo urbano’ (FRANZONI, 1993, p. 154-155). Durante o governo do peemedebista Edison Andrino (1986-1988), o CAPROM contou com vários funcionários pagos pela própria prefeitura para recepcionar e encaminhar os/as migrantes para os seus futuros locais de moradia. Muitas reivindicações do CAPROM foram atendidas, como foi o caso da ‘feira das verduras’, onde a prefeitura cedia gratuitamente um transporte para trazer os alimentos diretos dos produtores (fossem eles pequenos agricultores ou pescadores), tendo como consumidores as ‘comunidades da periferia’ (Idem, p. 155).

A partir da experiência do CAPROM, foi criado em 1986 o CEDEP (Centro de Educação e Evangelização Popular), que recebia apoio da Igreja Católica para o desenvolvimento de seus projetos na perspectiva da ‘educação popular’. Posteriormente, passaram a receber ajuda financeira de ‘agências de solidariedade internacionais’, configurando-se como a primeira ONG coordenada por Vilson Groh em Florianópolis (Idem, p. 157). O CAPROM tinha sede própria num prédio cedido pelo governo do estado, enquanto o CEDEP se localizava num prédio cedido pela Igreja Católica. Denota-se aí a gênese do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, bastante comprometida com os partidos políticos e determinados setores da Igreja Católica.

Na análise realizada pela socióloga Tereza Mara Franzoni (1993), apesar do CEDEP e do CAPROM apresentarem divergências internas, principalmente no que concernia aos seus objetivos específicos, era comum que seus participantes trabalhassem nas duas organizações ao mesmo tempo. Vilson Groh, que estava à frente das duas entidades, ora discutia a problemática dos migrantes e o seu processo de ‘desenraizamento’, ora estava envolvido com o CEDEP e o processo de formação educacional de crianças e jovens das periferias de Florianópolis. Inicialmente, recusavam a presença de partidos políticos em suas discussões, mas os vínculos político-partidários logo se fizeram sentir tanto no CAPROM como no CEDEP, a ponto de tomarem posições conjuntas sobre o perfil do candidato e o partido que mais se

aproximava de suas reivindicações nas eleições municipais de 1988. A escolha recaiu sobre o PT (Partido dos Trabalhadores), considerado um partido ‘puro’ e não corrompido pelo poder (Idem, p. 159), tendo como candidato uma das lideranças das comunidades periféricas⁶² de Florianópolis. Contudo, o PT não abria mão de escolher seus próprios candidatos, revelando antigas rixas provenientes entre este partido e a UFECO (União Florianopolitana de Entidades Comunitárias), ocorridas numa conjuntura histórica em que alguns integrantes do PT apoiavam a administração de Edison Andrino. Ao fim e ao cabo, o ‘candidato da periferia’ que se candidatou pelo PT obteve 800 votos, sendo o segundo vereador mais votado da legenda, embora insuficientes para compor a câmara municipal. O candidato vencedor do PT (que vinha do movimento sindical) tinha poucas relações com as comunidades periféricas e dificilmente era convidado para participar das assembleias convocadas pelas mesmas. Este vereador⁶³ era apenas chamado para encaminhar ‘emendas populares’, sem, contudo, discuti-las antes de levá-las para a Câmara de Vereadores (Idem, p. 161).

Levando-se em conta os pontos levantados acima sobre a organização das lideranças comunitárias e a presença estatal nas comunidades dos morros do maciço do Morro da Cruz, podemos perceber o quanto a ‘articulação das periferias’, segundo os termos de Franzoni (1993) eram dinâmicas e plurais, fruto da efervescência redemocratizante em nosso país na segunda metade da década de 1980. Chama-nos a atenção ainda a experiência política acumulada de Groh, que contribuiu efetivamente para a constituição do projeto político do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, assunto de nosso segundo capítulo.

⁶² Comunidades periféricas compreendidas aqui de uma forma genérica, não apenas relacionadas às comunidades dos morros, tendo em vista que em tal conjuntura histórica, as comunidades periféricas do continente sofriam – e sofrem – as contingências das pífias políticas públicas em nível municipal e estadual.

⁶³ Tratava-se do vereador Vitor Sérgio Schmidt, que foi presidente do Sindicato dos Eletricitários de Florianópolis (SINERGIA) ao lado do vice, Mauro Guimarães Passos, na década de 1980. Em tal conjuntura histórica (1989-1992), a Câmara Municipal de Florianópolis era formada, basicamente, por partidos de direita e centro-direita. Schmidt ao lado de João Guizoni (PC do B), Vilson Rosalino da Silveira (PCB) e Jalila El Achkar (PV), representavam a oposição na Câmara de Vereadores (CÂMARA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2011).

1.2. CONJUNTURA HISTÓRICA E OS GÉRMEIS DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

A constituição do Fórum do Maciço do Morro da Cruz é algo mais recente e ‘confunde-se’ com a trajetória de sua principal liderança, Vilson Groh. Na emergência dos movimentos sociais no Brasil que vinham desde o final da década de 1970 acompanhados dos últimos estertores da Ditadura Militar (1964-1985), surgiram diversas mobilizações de moradores empobrecidos nas médias e grandes cidades brasileiras, reivindicando moradia, transporte, saúde, educação, creches, segurança e canalização de água e esgoto. Tais ‘movimentos sociais urbanos’ tiveram enorme impacto no Brasil, denotando outra forma do ‘fazer político’ e ampliando a noção de identidades coletivas (PAOLI *et. al.*, 1995, p. 33-34). Pode-se afirmar, historicamente, que entre as décadas de 1950 e 1960 antes do golpe militar no Brasil, os governos populistas de cunho nacional-desenvolvimentista (RIBEIRO, 1996) apostaram firmemente nas organizações locais das favelas, o que originou as denominadas ‘associações de moradores’. No regime militar, entretanto, a truculência autoritária que se seguiu durante vinte e um anos exigia dos/as moradores/as das favelas ‘aquiescência e apatia’ (PERLMAN, 2002, p. 305). Porém, mais do que ‘aquiescência e apatia’ a ditadura militar foi responsável pela remoção compulsória de assentamentos de invasores nas periferias das grandes cidades, através das ‘forças de segurança pública’:

[...]. Evocando a ameaça de um minúsculo foco urbano de guerrilheiros marxistas, os militares arrasaram oitenta favelas e expulsaram quase 140 mil pobres dos morros que dominam o Rio [*de Janeiro*]. Com o apoio financeiro da *United States Agency for International Development* (USAID), outras favelas foram demolidas mais tarde para abrir espaço à expansão industrial ou para ‘embelezar’ as fronteiras das áreas de renda mais alta. Embora as autoridades fracassassem em seu objetivo de eliminar todas as favelas do Rio em uma década, a ditadura deflagrou conflitos entre os bairros burgueses e as favelas e entre a polícia e a juventude favelada que continuou a vicejar três décadas mais tarde (DAVIS, 2006, p. 114-115).

É de se destacar também que durante a década de 1970 o principal discurso presente nos periódicos de grande circulação no

Brasil e em várias partes do mundo em relação às favelas, objetivava justificar a remoção das mesmas como modo indispensável de combater o crime. Afinal, “as favelas costumam ser consideradas uma ameaça simplesmente por serem invisíveis para a vigilância do Estado e, com efeito, estarem fora do panóptico” (Idem, p. 117).

Foi em tal contexto que Vilson Groh passou a conhecer mais de perto a problemática dos morros de Florianópolis. Groh foi fazer Teologia na capital catarinense em 1978, concluindo o curso em 1979, mesmo ano em que ocorria a Conferência de Puebla no México, onde a Igreja Católica na América Latina – a partir das discussões das Comissões Eclesiais de Base (CEBs) – realizava duas importantes opções: pelos pobres e pelos jovens (SCHERER-WARREN; ROSSIAUD, 1999, p. 101-102). De acordo com a análise do historiador Camilo Buss Araújo (2004, p. 28-29),

Na América Latina, desde a década de 1960, religiosos da vertente conhecida como progressista da Igreja Católica, assumem sua preferência pela classe empobrecida e começam a se inserir nas comunidades de periferia. Através das práticas religiosas, estas pessoas discutirão com as comunidades seus problemas materiais de modo a compreender as contradições entre as mensagens bíblicas, o projeto histórico de Jesus e o sistema capitalista, impulsionador da miséria e da desigualdade social vivenciados em seu cotidiano. É nesse momento, o qual setores da Igreja latino-americana adentram na realidade social [*com leituras particulares do marxismo*], que antigos preceitos católicos vão ser desmistificados, como a ausência da Igreja nas questões da vida material, e uma nova forma de entender a prática religiosa se gestará relacionando a Igreja, comunidade e movimentos sociais, conhecida como Teologia da Libertação.

Desta maneira, Groh iniciou seu trabalho social no Morro do Mocotó nos idos da década de 1980 e, posteriormente, no Mont Serrat, onde reside até hoje. Já se delineava ali a sua relação com organizações não governamentais (ONGs), comunidades dos morros do maciço e comunidades empobrecidas periféricas da área continental de Florianópolis. Filho de Floriano Francisco Groh e Adélia Gotardi Groh, Vilson Groh era um dos mais velhos de uma família de onze irmãos.

Entrou em contato com o mundo sindical por intermédio de seu pai e, ao contrário de seus irmãos, que foram trabalhar no ramo da tecelagem na cidade de Brusque, optou pelo sacerdócio. No período em que se encontrava no seminário de Azambuja na Arquidiocese de Florianópolis e ainda morando com a sua família, provavelmente alguns elementos foram importantes em seu processo de engajamento empírico relacionado às comunidades mais empobrecidas: “[...] o contato com o mundo sindical e os dilemas da classe operária; [...] e a literatura católica francesa, principalmente os movimentos dos padres operários [...]” (Idem, p. 70).

Assim, muito influenciado pela Teologia da Libertação – que teve o seu desenho estratégico na América Latina e em permanente litígio com a Igreja Católica conservadora – além da inspiração pedagógica popular do educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997), Vilson Groh passou a ajudar no processo eleitoral democrático no conselho comunitário do Mont Serrat. Tal processo tinha por finalidade descentralizar as ações do Conselho Comunitário, bastante encerrado em seus ‘próprios muros’, através de comissões de educação, de ruas, de alimentos, etc. (SCHERER-WARREN; ROSSIAUD, 1999, p. 103-104). Aliás, tal estratégia foi construída com outros conselhos comunitários nos morros de Florianópolis, originando anos mais tarde o Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Pode-se dizer que o Mont Serrat foi o embrião de tal experiência coletiva.

No final da década de 1980, quando as ocupações irregulares e desordenadas em Florianópolis já se tornavam mais agudas em suas periferias, as experiências sociais que já ocorriam nos morros da capital catarinense tiveram o auxílio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que “[compartilhavam] muito as táticas de ocupação, [sendo] muito presente em Florianópolis neste período” (Ibidem, p. 106). Desse modo, conforme Araújo (2004, p. 78),

[*Buscava-se*], então, engajar os moradores dos morros aos problemas da vida e da população rural, visto que muitos dos seus habitantes são imigrantes expropriados de suas terras. [*Vilson Groh*] procurará relacionar a concentração de terras, a falta de incentivo ao pequeno produtor, com o inchamento da população pobre nas grandes cidades do país, apontando a saída da reforma agrária.

Logo, no âmbito das políticas públicas municipais, Groh considerava que a administração do peemedebista Edison Andrino (1986-1988) foi importante para o movimento de associação dos moradores dos morros da capital, projetando aquilo que seria a gênese do orçamento participativo (OP). Todavia, esta incipiente aproximação do Executivo municipal com as comunidades periféricas de Florianópolis teve a sua estrutura abalada com a vitória de Esperidião Amin para prefeito da capital catarinense⁶⁴. O pedeessista Amin, em sua plataforma de campanha deixava bem claro que os seus objetivos estavam alicerçados no turismo (Beira-Mar continental, construção de marinas), ou seja, em setores mais voltados à acumulação de *capital*, embora toda a campanha tenha sido realizada em ‘cima dos morros’. A postura política de Esperidião Amin em relação às comunidades periféricas tinha nítido tom ‘assistencialista’ além de excludente e autoritária, segundo Vilson Groh:

[...]. O Amin chegou ao ponto de querer fazer um plebiscito para saber se caboclo podia entrar na Ilha ou não, pois houve um período em que se atribuía a violência na cidade ao caboclo migrante. Os caboclos foram muito marginalizados. Nós levantamos três elementos neste processo migratório em Florianópolis. Um é a vinda do migrante nos anos 70 a 80, outro é a especulação imobiliária das praias a partir de 80, quando a população açoriana migra para a periferia ou se torna o ‘caseiro da mansão’. O último elemento é o problema do empobrecimento econômico da população a partir dos anos 80, que empurra a população pobre para a periferia (Ibidem, p.106-107).

Contraditoriamente, levando-se em conta o que Vilson Groh comenta acima, Esperidião Amin deixava de lado os argumentos que o fizeram governador na década de 1980 (1983-1987), ou seja, toda a sua plataforma de governo estava alicerçada na ‘opção pelos pequenos’:

Ao ‘homem do Contestado, estranhamente esquecido na nossa História’, Esperidião Amin

⁶⁴ Esperidião Amin não chegou a terminar o seu mandato como prefeito, pois concorreu e obteve uma vaga ao Senado em 1990, ficando neste cargo até 1999. Também concorreu à presidência da República em 1994, ficando em sexto lugar no cômputo geral. A gestão municipal (1989-1992) foi concluída por Antônio Henrique Bulcão Viana.

procurava traduzir em seu discurso a preocupação com os socialmente injustiçados, os pequenos proprietários rurais, os pequenos comerciantes, aqueles que tinham ‘capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco’, enfim, a sua ‘opção pelos pequenos’ (DANTAS, 2009b, p. 61-62).

Nesta direção, a agenda da reforma urbana nas cidades brasileiras que se metropolizaram meteoricamente, sofria sensíveis mudanças desde o período ditatorial até o processo de redemocratização do país. Se, por um lado, os técnicos progressistas da década de 1960, idealizadores do seminário sobre ‘Habitação e Reforma Urbana’ foram abafados durante a Ditadura Militar, por outro lado, em meados da década de 1980, o país passou a discutir um projeto de lei de ‘Desenvolvimento Urbano’, trazido à baila pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em sua 20ª assembleia nacional (RIBEIRO, 1995, p. 112). A participação popular direta cresceu muito na década de 1980, desembocando nos planos diretores municipais para cidades com mais de 20 mil habitantes, previstos na nova Carta Constitucional de 1988.

Entretanto, este movimento histórico apresentado na década de 1980 está profundamente conectado com as forças sociais progressistas da década de 1970, inspiradas nas experiências inovadoras das gestões municipais de Boa Esperança/MG e Lages/SC e nas lutas dos movimentos populares, tais como: conselhos populares de saúde na Zona Oeste de São Paulo, Conselho Popular de Orçamento de Osasco, Assembleia do Povo de Campinas/SP, Coletivo de loteamentos do Rio de Janeiro, etc.. As críticas ao autoritarismo da Ditadura Militar e os movimentos sociais pela redemocratização, favoreciam as ações para o fortalecimento dos municípios e a promoção coletiva da justiça social (Idem, p. 122-123; 149). Não podemos esquecer, todavia, da importância do MST em tal contexto, nascido da articulação das lutas pela terra retomada no final da década de 1970, especialmente na região centro-sul do Brasil, expandindo-se aos poucos para todos os entes federativos do país. O MST teve a sua gênese entre 1979 e 1984, sendo criado formalmente no ‘Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra’ em janeiro de 1984 na cidade de Cascavel/PR (CALDART, 2001, p. 207)⁶⁵.

⁶⁵ Roseli Salete Caldart (2001, p. 210-221) assinala ainda em sua análise, baseada na discussão historiográfica de Edward Palmer Thompson, que os/as trabalhadores/as rurais sem terra se fizeram e se fazem novos sujeitos sociais, com uma identidade e uma consciência histórica que se insere nos debates políticos da atualidade. Em outras palavras, a gênese do MST é anterior

Assim, foi somente a partir da gestão pública da Frente Popular em Florianópolis (1993-1996)⁶⁶ – experiência política inédita em se tratando da capital catarinense – que as lideranças comunitárias dos morros puderam ter mais acesso à discussão de suas demandas coletivas. Esta participação mais incisiva das lideranças comunitárias, todavia, necessita ser problematizada nos limites da própria participação pública, já que o projeto de OP proveniente da Frente Popular florianopolitana nem de longe se comparava às experiências positivas do OP de Porto Alegre⁶⁷, capital gaúcha:

[...]. De fato, Porto Alegre [foi] protagonista de uma experiência que – servindo como modelo para vários municípios no país – [procurou] atender à premissa de que a população não apenas deve ser consultada quanto às demandas do investimento do poder público, como também ser capacitada para deliberar acerca das prioridades, participando ativamente da própria execução e controle do orçamento público (LÜCHMANN; BORBA, 2007, p. 2-3).

Embora a boa receptividade da autoridade político-institucional na esfera administrativa da Frente Popular em Florianópolis tenha sido fundamental para dar visibilidade aos problemas estruturais de moradia, alimentação e infraestrutura das comunidades periféricas, a continuidade de seus propósitos foi interrompida nas gestões posteriores⁶⁸. No final

ao movimento formalizado em meados da década de 1980 e a sua constituição é um processo que continua se desenvolvendo e se aprimorando.

⁶⁶ A Frente Popular era formada pelos seguintes partidos: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Verde (PV), Partido Comunista do Brasil (PC do B) e Partido Socialista Brasileiro (PSB) (DANTAS, 2007).

⁶⁷ Contudo, o OP em Porto Alegre também apresentou sérios limites e é importante não se incensar uma experiência política que em muitos casos não teve continuidade. O OP também foi experienciado em São Paulo durante o mandato da petista Marta Suplicy entre 2001 e 2004 e, segundo dados oficiais da coordenadoria especial do OP deste município, a discussão pública inicial contou com a participação de mais de 33 mil pessoas. Em 2002 a participação no processo do OP já atingira 55 mil pessoas, que passaram a deliberar sobre ações nas áreas de saúde, educação, programas de melhorias infraestruturais nos bairros, ações culturais, programas de assistência social, habitação, abastecimento, transportes e obras viárias. Ao todo, foram realizadas 205 assembleias preparatórias por divisão interdistrital e 96 assembleias deliberativas por divisão distrital para a escolha prioritária de obras e serviços e dos seus respectivos delegados regionais (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2003).

⁶⁸ Com Ângela Amin em duas oportunidades (1997-2000 e 2001-2004), onde houve um retrocesso em relação à participação popular na gestão da ‘coisa pública’ e a adoção de medidas assistencialistas nas comunidades dos morros de Florianópolis; e, atualmente, na gestão do ‘prefeito itinerante’ Dário Berger (2005-2008 e 2009-2012), que foi prefeito duas

da década de 1990, já no governo de Ângela Amin (1997-2000), os problemas estruturais no maciço do Morro da Cruz continuavam os mesmos: esgoto a céu aberto, lixo, proliferação de ratos, perigo de deslizamentos nas encostas, crianças com elevado índice de verminoses, etc.. Porém, o que havia mudado era, justamente, o jogo de forças sociais entre o aparato estatal e as comunidades dos morros, fruto da experiência obtida durante a administração da Frente Popular. Um exemplo disso foi uma manifestação dos conselhos comunitários em julho de 1999 que, através de uma carta de reivindicações, conseguiram mobilizar órgãos de fiscalização ambiental, Polícia Militar, Vigilância Sanitária e a Companhia de Melhoramentos da Capital (COMCAP). O representante do conselho comunitário do Cristo Redentor no Morro da Mariquinha daquele período, Rui Alves, um dos mais atuantes líderes comunitários do maciço até os dias atuais, enfatizava com o apoio de outros conselhos comunitários a importância dos mutirões para a limpeza dos morros e uma campanha de reflorestamento com a participação dos órgãos ambientais (OLIVEIRA, 2009). Os conselhos comunitários reivindicavam ainda a instalação de uma rádio comunitária, contando com o auxílio da Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária (ABRACO) e os representantes do Movimento de Rádios Livres de São Paulo (Idem, 2009).

Todavia, a construção do OP em Florianópolis durante o governo da Frente Popular apresentou altos e baixos, já que nem mesmo suas lideranças partidárias apresentavam convergências em relação à proposta. No que tangia à forma de representação no OP, Vilson Groh aponta que

As associações de moradores tinham direito a um delegado por conselho. Nas assembléias, cada 10 pessoas que participassem tinham direito a um delegado. Por exemplo, se uma comunidade levasse 200 pessoas numa assembléia da área 5 teria direito a 20 delegados. A participação era proporcional à mobilização. Esses delegados fizeram um levantamento das necessidades da comunidade (SCHERER-WARREN; ROSSIAUD, 1999, p. 115).

vezes numa cidade vizinha de Florianópolis e está em seu segundo mandato na capital catarinense. No que concerne à sua gestão, a campanha realizada em sua reeleição deu visibilidade ao Maciço Central do Morro da Cruz, mais por imposição das obras do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) do governo federal do que, propriamente, por convicções políticas.

Assim, os canais de participação popular em Florianópolis, mesmo com as suas debilidades, conseguiram se estruturar de forma mais orgânica no final da década de 1990. O Fórum do Maciço do Morro da Cruz, portanto, é resultado de experiências históricas anteriores vinculadas à problemática migratória, à regularização fundiária dos sem-teto e à organização política das comunidades pesqueiras e dos pequenos agricultores. Estes movimentos contribuíram para a articulação política das comunidades dos morros, contrapondo-se aos ‘centros comunitários’ criados na década de 1970 pelo governo Bornhausen, que eram cooptados pelo Estado e de forte teor assistencialista⁶⁹. O FMMC se fortaleceu na segunda metade da década de 1990, principalmente, em relação ao debate e às ações coordenadas coletivas de combate ao narcotráfico, que se agudizou nas comunidades dos morros durante a administração municipal de Ângela Amin.

Desse modo, os processos de participação popular retomados após o período ditatorial no Brasil, tendo como condicionante institucional a Constituição Federal de 1988, promoveu uma série de ações de caráter estatutário (Lei Orgânica da Assistência Social, Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Cidade), o que dinamizou e potencializou novas instituições participativas, como foi o caso do OP (LÜCHMANN; BORBA, 2007, p. 8). No terreno educacional, as propostas de mudanças curriculares no antigo ensino de 1º e 2º graus, iniciadas na década de 1980, desencadearam a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada no Diário Oficial em dezembro de 1996. Contudo, é digno de nota que os ‘avanços constitucionais’ não se compuseram em mudanças estruturais no campo educacional e mesmo em outras áreas sociais. Durante a década de 1990 enquanto tramitava no Congresso Nacional o texto da nova LDBEN, o Senado Federal procurou aprovar projetos alternativos da referida lei sem o crivo dos deputados. Isto resultou na descaracterização do projeto original da LDBEN, de viés mais socializante, dando lugar a uma lei ambígua, flexível e minimalista. A LDBEN 9.394/1996 já vinha regulamentada antes mesmo de sua aprovação (DANTAS, 2009b, p. 94).

O FMMC, entretanto, não pode ser compreendido, conceitualmente, como um movimento social. Para Vendramini (2007b, p.1406-1407), é necessário que se compreenda as condições objetivas e subjetivas que determinam a ação dos movimentos sociais:

⁶⁹ Conforme depoimento de Wilson Groh concedido ao autor no dia 9 de janeiro de 2011.

Eles emergem em determinados contextos sociais, os quais refletem um estágio das forças produtivas e das relações sociais de produção. Poderíamos dizer que o contexto atual é contra-revolucionário, temos possibilidades materiais de superar, por exemplo, o trabalho que aliena e explora. Entretanto, o trabalho é reafirmado em formas cada vez mais perversas, carregado de ideologia que incute o amor pelo trabalho. Observamos assim que o movimento social é contraditório, é permeado por avanços e recuos, ditados não apenas pelas condições objetivas, materiais, mas também pelas condições subjetivas, pelas possibilidades históricas já construídas pelos trabalhadores, pelas suas tradições e, especialmente, pela luta de classes.

E complementa:

Os movimentos sociais [...] não podem ser analisados como fato isolado, sem conexão com o passado e o futuro. A própria realidade nos diz a respeito do movimento e da dinâmica social e, especialmente, do espaço em disputa. Dessa forma, analisar um determinado movimento social significa compreender a oposição de classe, o confronto histórico entre trabalhadores e proprietários, que assume diferentes expressões e dimensões.

O FMMC apesar de apresentar demandas comuns, não se configura plenamente como uma organização social desvinculada do institucional, pois suas barganhas políticas ocorrem, sobretudo, na esfera político-institucional. Logo, sofre todas as oscilações políticas das gestões públicas em vigor, obtendo mais e menos conquistas sociais. Para a socióloga Ilse Scherer-Warren (s.d), composições sociais como o FMMC podem ser enquadradas em *organizações de articulação e mediação política*, onde estas formas de mediação se dão na interlocução e nas parcerias mais institucionalizadas entre a sociedade civil e o Estado (audiências públicas, assembleias, conferências políticas, OP, conselhos setoriais de políticas públicas, Agenda 21, etc.). Desse modo, o FMMC asseguraria nestes espaços institucionalizados, “oportunidades do exercício do ‘controle social pela cidadania’, considerado como um meio político adequado e legítimo para a expansão da democracia” (SCHERER-WARREN, 2008, p. 506). O

FMMC se organizou também através de canais virtuais (grupos de discussão via *internet*), embora os encontros presenciais – denominado *fórum ampliado* – com a participação das comissões de segurança, ambiente, trabalho e renda, educação, informação, fossem fundamentais, pois: “a forma virtual e a presencial de comunicação se complementam, na medida em que a primeira é mais ágil, mais ampla e, às vezes, com menos custos individuais; a segunda é mais intensa, ainda que de mais difícil realização nos fóruns mais amplos, [...]” (Idem, p. 514).

Por outro lado, devido a uma série de razões, dentre elas a ausência de uma articulação mais consistente entre as comissões do FMMC – que ocasionou a dispersão das mesmas –, fez com que houvesse um enfraquecimento de suas proposições comuns, assunto que será retomado no segundo capítulo. Além disso, havia os riscos de uma tendência personalista do FMMC sintetizada na liderança de Vilson Groh. Mais diretamente, ainda que se reconheça a inegável importância de Groh no processo de coordenação e articulação das lideranças comunitárias em seus diferentes estágios históricos, assim como o seu engajamento empírico em setores marginalizados de Florianópolis, acreditamos que as comunidades do maciço ainda se ressentem de novos quadros de liderança. Estes ‘quadros’ poderiam adensar as discussões sobre as problemáticas comuns das comunidades dos morros, sem delegar decisões que são efetivamente coletivas para uma única liderança.

É importante se considerar também a íntima relação de Groh com as organizações não governamentais, que poderiam ou podem conduzir as demandas das comunidades dos morros a um processo de ‘terceirização’. A substituição dos movimentos sociais pelas ONGs pode ser justificada, em princípio, por estas últimas obterem recursos públicos com maior facilidade, além de credibilidade e adesão das populações empobrecidas, reduzindo o impacto dos movimentos sociais. As ONGs também se relacionam de forma diferenciada com o Estado e com o meio empresarial, colocando-se na condição de ‘parceiros’; e, por fim, as relações entre Estado e movimentos sociais são prejudicadas, justamente, pelo fato das ONGs intermediarem tal processo, enfraquecendo a relação direta entre os sujeitos históricos e o aparato estatal (VENDRAMINI, 2008, p. 422).

No descortinar do século XXI as demandas infraestruturais das comunidades dos morros do maciço continuam sendo as mesmas, denotando a relativa presença estatal. Isto não significa que as comunidades dos morros deixaram de reivindicar melhores condições de existência. Para se ter uma ideia, em janeiro de 2001 as comunidades

dos morros do Horácio, Penitenciária e Alto da Caieira do Saco dos Limões estiveram engajadas no projeto de recomposição das áreas degradadas do Maciço Central do Morro da Cruz (envolvendo cerca de 2.200 moradores), onde se comprometeram com o plantio de 25 mil mudas de árvores. Os recursos foram obtidos através do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) e de verbas provenientes da prefeitura de Florianópolis, onde a mesma se responsabilizou com a parte técnica do projeto (engenheiros sanitaristas, biólogos, técnicos florestais e fiscais) através da FLORAM. Estas ações objetivavam solucionar os problemas das áreas de risco e a contenção de encostas (DA REDAÇÃO, 2009a).

Contudo, problemas crônicos continuavam sem qualquer solução. A comunidade do Alto da Caieira do Saco dos Limões, onde viviam quase duas mil pessoas no ano de 2003, não tinha água encanada, energia elétrica e saneamento básico. O presidente da associação de moradores desta comunidade naquele período, Julcemar Guilardi, cobrava uma maior atenção do Estado, já que a água tratada originária da Companhia Catarinense de Águas e Saneamento (CASAN) chegava apenas para 30% das 400 famílias residentes na localidade. O esgoto a céu aberto era um foco de doenças, comprometendo os poços artesanais de onde a comunidade captava a água. As ligações clandestinas de água e luz eram e são bastante comuns. A única ação estatal que parecia funcionar era a coleta do lixo, embora tal conquista fosse recente. Mesmo assim, os dejetos humanos e detritos produzidos pela comunidade local só foram devidamente recolhidos depois que a associação de moradores construiu três caixas de alvenaria. O Estado só era mais atuante e presente nesta comunidade quando o assunto era ‘segurança pública’. A denominada *Operação Escorpião*⁷⁰ por intermédio da Secretaria de Segurança Pública e Defesa do Cidadão

⁷⁰ A *Operação Escorpião* se estendeu para as cidades de Joinville e Balneário Camboriú com os mesmos propósitos estabelecidos em Florianópolis, ou seja, diminuir as taxas de homicídio relacionadas ao narcotráfico. A presença massiva de 140 policiais militares e 80 policiais civis durante as 24 horas do dia nas comunidades dos morros teriam anulado as taxas de homicídio, segundo o secretário da SSPDC daquele período, João Henrique Blasi. Para este secretário, a síntese da *Operação Escorpião* era a garantia da ordem e, posteriormente, o trabalho de inclusão social. Logo, a ‘promoção da cidadania’ ocorreria a partir do cadastramento dos moradores das comunidades dos morros por técnicos das secretarias de Estado e do município de Florianópolis ou ainda a partir do treinamento de estudantes das universidades públicas para a realização de tal tarefa. Outra possibilidade seria a utilização da força de trabalho da população adulta das comunidades dos morros para serviços terceirizados em órgãos públicos. Foram apreendidos no início da *Operação Escorpião* 200 gramas de cocaína, 67 papalotes de crack e 10 armas de fogo, além da prisão de dez pessoas (DA REDAÇÃO, 2011c). Todavia, sabe-se que as ações de repressão estatal não vieram acompanhadas de ações substanciais de ‘inclusão social’.

(SSPDC) ocupou, literalmente, todas as comunidades do maciço durante os primeiros anos do governo Luiz Henrique da Silveira, com um significativo efetivo de policiais militares e civis, tendo como justificativa o combate ao narcotráfico (LIMA, 2009c).

Além da falta de água potável, tratamento de esgoto e o recolhimento de lixo doméstico, as comunidades do maciço do Morro da Cruz sofrem com um sistema de transporte coletivo precário ou ineficiente. O denominado ‘sistema integrado de transportes’ não é adequado, além da passagem ter um elevado custo, com itinerários espaçados dependendo dos bairros atendidos, principalmente aqueles frequentados pelos moradores do maciço. Em 2005 as comunidades do maciço do Morro da Cruz já concentravam 35% da população empobrecida de Florianópolis. De acordo com Vilson Groh, se o número de moradores mantiver a taxa de crescimento nas encostas dos morros, a projeção para 20 anos é de que o Maciço Central do Morro da Cruz concentre uma população de 70 mil habitantes. Segundo a secretária municipal da Criança, Adolescente, Idoso e Desenvolvimento Social em 2005, Rose Berger, as comunidades dos morros se sentiam abandonadas pelo Estado (COSTA, 2009). Todavia, ainda que a secretária tivesse clara esta dimensão da ausência estatal, as ações de sua secretaria nas comunidades dos morros do maciço foram apenas protocolares ou de cunho assistencialista no tempo que ocupou tal pasta na prefeitura de Florianópolis (COSTA, 2009).

Porém, as comunidades dos morros do maciço não dependem apenas das ações estatais. Em 2002 a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) reuniu todas as pesquisas desenvolvidas nos morros através de um seminário, que contou com a participação de professores, estudantes, moradores e lideranças comunitárias. Embora a UFSC realize diferentes pesquisas nos morros da capital catarinense, até então elas não tinham sido devidamente sistematizadas. A professora Maria Dolores Buss do Laboratório de Análises Ambientais (LAAm) vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), foi que tomou a iniciativa para a realização do evento, objetivando dar maior visibilidade às comunidades dos morros. O LAAm realizou um diagnóstico de 13 comunidades componentes do maciço. Em termos metodológicos, foram realizadas entrevistas com lideranças comunitárias, moradores antigos/recentes e com a juventude local. Os

questionários da pesquisa⁷¹ indicaram que as prioridades destas comunidades eram: transporte, habitação, saneamento e lixo, organização comunitária, educação ambiental, conhecimento das áreas de preservação permanente e a situação das áreas de risco. Na pesquisa realizada pelo LAAM até 2002, identificou-se que 57% das famílias das comunidades do maciço sobrevivem com até um salário mínimo mensal, através dos serviços domésticos (25%) e construção civil (35%), especialmente (MARTINS, 2009c).

Antecedendo as primeiras ações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), a prefeitura de Florianópolis elaborou um breve diagnóstico sobre o atendimento do sistema de saúde e de transporte no maciço do Morro da Cruz no ano de 2007. A assistente social, Célia Maria Campos, representante do conselho comunitário da Rua Ângelo Laporta e imediações, foi uma das porta-vozes das principais reivindicações das comunidades dos morros. Para a assistente social o deslocamento de pessoas debilitadas para os postos de saúde é sempre muito difícil, devido à ineficácia dos transportes públicos. O então secretário-adjunto de saúde, Clécio Antônio Espezim, reconheceu na época que a comunidade representada por Célia Maria Campos era uma área de risco epidemiológico, sanitário e social. Tal diagnóstico apontava para a criação de um novo centro de saúde, que em princípio seria instalado entre as comunidades da Caieira do Saco dos Limões e Serrinha. Apesar de defender a instalação da policlínica para os casos mais graves (um dos carros-chefes do governo Dário Berger), o secretário-adjunto de saúde admitia a precariedade do atendimento médico para as comunidades do maciço do Morro da Cruz (CIA, 2009).

Em março de 2008 o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, esteve em Florianópolis para o lançamento oficial das obras do PAC no maciço do Morro da Cruz (v. Figura 4). Os projetos no maciço deveriam beneficiar 5,6 mil famílias, através da melhoria das condições de habitação, infraestrutura, água, esgoto, energia elétrica e pavimentação. Investimentos em recuperação/educação ambiental e geração de emprego e renda também foram previstos. Ao todo, o investimento previa um montante de R\$ 54,6 milhões, sendo que R\$ 25 milhões seriam de responsabilidade da União; R\$ 14,6 milhões da prefeitura; e R\$ 15 milhões do governo do estado. No que tangia ao diagnóstico das comunidades atendidas pelas obras do PAC, ficou

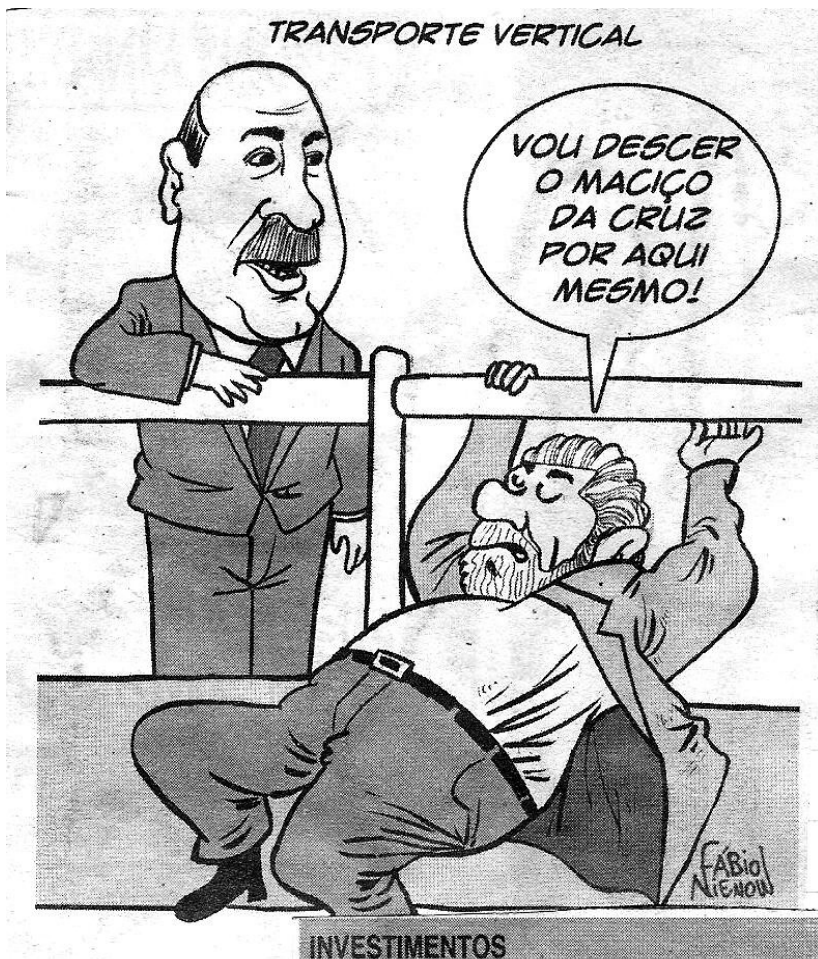
⁷¹ Os questionários foram aplicados por estudantes da 7ª e 8ª séries do ensino fundamental da Escola Lúcia do Livramento Mayvorne, associada à CE/FMMC. Os/as estudantes foram acompanhados pelos pesquisadores do LAAM.

definido que: 1) as comunidades da Queimada e Jagatá, com uma população estimada em 386 famílias, teriam um sistema de transporte vertical (bondinho) na Rua Treze de Maio (que dá acesso ao Morro do Mocotó) com uma extensão de 250 metros, além de contarem com todo o projeto de infraestrutura devidamente definido; 2) a comunidade da Caieira da Vila Operária, com 833 famílias, já possui projetos de infraestrutura prontos, o mesmo acontecendo com a Serrinha (500 famílias) e Morro da Penitenciária (502 famílias); 3) no Morro do Horácio (898 famílias) o diagnóstico foi realizado, mas o projeto de infraestrutura estava em andamento no período; 4) na Vila Santa Vitória (329 famílias), Morro do 25⁷² (650 famílias), Morro do Céu (ruas Ângelo Laporta, José Boiteux, Santa Clara, Laurentino Cruz), Mont Serrat, Mariquinha e Tico-Tico, os diagnósticos e projetos de infraestrutura também já se encontravam prontos (v. Figura 5)⁷³. No Morro do Céu também foi previsto um sistema de transporte vertical com 670 metros de extensão entre as ruas Djalma Moellmann, José Boiteux e Monsenhor Topp (MÜLLER, 2008).

⁷² Também conhecido como 'Morro do Chapecó'.

⁷³ A reprodução da representação cartográfica retirada do jornal Diário Catarinense do dia 20 de Março de 2008 denota um erro na demarcação das áreas beneficiadas com as suas respectivas legendas. As áreas mais abaixo do mapa identificados com o número '2' correspondem à área '1', ou seja, ao Morro da Queimada e Jagatá.

Figura 4 - Charge de Lula e Luiz Henrique da Silveira.



Fonte: Diário Catarinense (2008)

Entretanto, segundo a historiadora Aline Fernandes Carrijo (2009, p. 42), que entrevistou algumas lideranças na comunidade do Mont Serrat, o PAC desmobilizou as comissões do FMMC, já que todas as reuniões ou encontros passaram a focar as obras provenientes deste programa elaborado pelo governo federal. Com isso, perdeu-se a

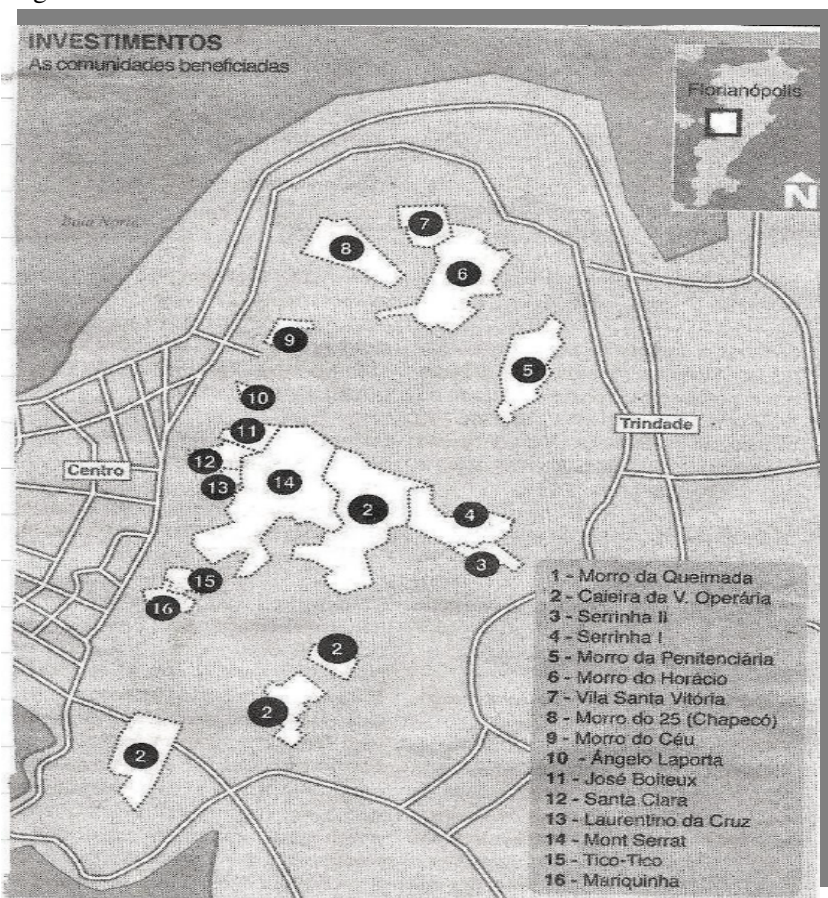
dinâmica das ‘leituras comunitárias’⁷⁴ que estavam discutindo o Plano Diretor Participativo (PDP) em Florianópolis.

Em outras palavras, o PDP perdeu espaço para o PAC como se um processo anulasse o outro e não estivessem inextricavelmente envolvidos. A assistente social da prefeitura de Florianópolis responsável por parte do projeto do PAC no maciço do Morro da Cruz considerava que o projeto nas comunidades dos morros deveria atender a uma política de geração de emprego e renda, baseada em oito ações, a saber: infraestrutura, habitação, parque, transporte, trabalho social, lixo, recuperação ambiental e regularização fundiária. No que tangia ao PDP, o mesmo começou a ser debatido em Florianópolis em 2006 com a constituição de seu Núcleo Gestor⁷⁵, formado por representantes do poder público, movimentos sociais, ambientalistas, centros comunitários, associação de moradores, sindicatos e entidades de classe. Contudo, o Núcleo Gestor foi destituído pela prefeitura de Florianópolis em 2009, objetivando – numa clara manobra – enviar o projeto do Plano Diretor para a Câmara de Vereadores com mudanças significativas em seu teor, no intuito de beneficiar a iniciativa privada, em especial a especulação imobiliária. O Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF) alegou ainda que a Câmara de Vereadores era mais legítima do que o Núcleo Gestor (formado por 2.066 pessoas), pois foi eleita por 305 mil eleitores (FRIGUETTO, 2011), denotando um sério conflito de entendimento sobre a *democracia representativa* e a *democracia direta*.

⁷⁴ As ‘leituras comunitárias’ representavam uma das etapas da elaboração do plano diretor em Florianópolis, formada pelos seguintes itens: a) instalação do processo de planejamento participativo; b) levantamento da realidade do município; c) leitura técnica; d) leitura comunitária; e) definição do macrozoneamento, das diretrizes e dos instrumentos; f) projeto de lei e g) implementação e gestão do plano diretor. As leituras comunitárias eram realizadas em audiências públicas, identificando as principais prioridades das comunidades (PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO, s.d.).

⁷⁵ O Núcleo Gestor é um órgão colegiado formado por representantes do poder público e da sociedade civil, de natureza temporária, caráter consultivo e deliberativo no âmbito de suas competências; é integrante da estrutura de revisão do Plano Diretor de Florianópolis conforme definido no art. 3º do Decreto Municipal nº 4.215 de 12 de junho de 2006, artigos nº 40 e 43 do Estatuto da Cidade e na Resolução nº 25, de 18 de março de 2005 do Conselho das Cidades (ASSOCIAÇÃO ECOLÓGICA ALIANÇA NATIVA, 2011).

Figura 5 - Investimentos do PAC



Fonte: Diário Catarinense (2008)

Com a destituição do Núcleo Gestor e de seus 13 núcleos distritais, o poder público municipal intencionava uma solução ‘técnica’ com a contratação da Fundação CEPA (Centro de Estudos e Planificação do Ambiente), com sede na Argentina, que se responsabilizaria em sistematizar as propostas realizadas pelos respectivos núcleos distritais. Todavia, o projeto final elaborado pela CEPA estava longe de contemplar as comunidades envolvidas.

Associado a isso, algumas lideranças comunitárias também foram cooptadas pelo poder público municipal durante a construção do PDP e das obras estruturais nas comunidades dos morros com os recursos do

PAC, enfraquecendo politicamente o FMMC⁷⁶. A cooptação de tais lideranças tinha por objetivo evitar o ‘controle social’ das obras infraestruturais nos morros do maciço, refletindo-se no desconhecimento de um cronograma de ações urbanísticas devidamente articuladas em cada comunidade. Esta cooptação implementou-se de diferentes maneiras, a saber: 1) personificação das comunidades dos morros a partir da visibilidade de algumas poucas lideranças; 2) promessas verbais do poder público em períodos eleitorais, ludibriando as lideranças e, por conseguinte, as respectivas comunidades; 3) baixa escolarização e desconhecimento dos processos legais por parte das lideranças comunitárias sobre a implementação de obras públicas, que devem obedecer a prazos, padrões urbanístico-arquitetônicos e ser devidamente publicizado para as comunidades locais⁷⁷. Todos estes fatores indicam a necessidade de se equilibrar as forças sociais em litúgio, elevando o poder de barganha com o poder público e possibilitando a participação de novos sujeitos históricos na composição de quadros de liderança.

⁷⁶ Não por acaso e pela necessidade de se retomar o processo político das décadas de 1980 e 1990, o Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA) e o Centro Social Marista Mont Serrat, em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), lançou em julho de 2009 um curso de capacitação e formação de lideranças comunitárias. O objetivo era dar subsídio teórico às práticas comunitárias, educando para a cidadania e fomentando troca de experiências entre as comunidades da Grande Florianópolis. Os módulos a serem estudados eram os seguintes: a) módulo 1: relações de poder na comunidade e na sociedade; memória nas relações da comunidade internamente e externamente com os vários governos; relações de poder estabelecidas; formas de organização e participação; ética e sociedade; e direitos humanos; b) módulo 2: políticas públicas e movimentos sociais; c) módulo 3: sistemas de controle e avaliação (conselhos); orçamento público; definição orçamentária do município; poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; d) módulo 4: questão Urbana e plano diretor; o maciço e a cidade: obras do PAC, parque ecológico, Zeis (zonas especiais de interesse social); e) módulo 5: redes internas e redes sociais; empoderamento das comunidades; e governança. O CCEA surgiu a partir da ação de um grupo de mulheres da comunidade do Mont Serrat, que queriam evitar que seus filhos se envolvessem com o narcotráfico. Por isso, esta ONG presidida por Wilson Groh, focaliza suas atividades na inserção social, através da implementação de processos educativos que possibilitem o aumento da autoestima, da capacidade de leitura e compreensão da realidade sócio-cultural e o compromisso comunitário e cidadão. Trata-se de uma Instituição de utilidade pública: - federal: Port. nº 1331/06; - estadual: Lei nº 11163/99; - municipal: Lei nº 5403/98 com registros no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente -CMDCA nº 049/2005; Conselho Municipal de Assistência Social: CMAS nº 069/00; e Conselho Nacional de Assistência Social: CNAS nº R0059/2006 (2008, p. 1-3.)

⁷⁷ Estas questões foram levantadas pelo secretário-geral do FMMC na entrevista concedida ao autor por e-mail no dia 18 de junho de 2010.

1.3. CRIMINALIZAÇÃO DAS COMUNIDADES DOS MORROS DE FLORIANÓPOLIS: O APARATO REPRESSOR ESTATAL

A configuração espaço-temporal em Florianópolis é assimétrica do ponto de vista social e econômico, tendo em vista que a *lógica do capital*⁷⁸ ajusta, reordena e produz diferentes temporalidades e espacialidades de acordo com os seus interesses mais imediatos, conforme análise do geógrafo inglês David Harvey:

[...]. O capitalismo não pode sobreviver sem seus 'ajustes espaciais'. O capitalismo tem recorrido repetidas vezes à reorganização geográfica (tanto em termos de expansão como de intensificação) como solução parcial para as suas crises e seus impasses. Assim, ele constrói e reconstrói uma geografia à sua própria imagem e semelhança. Constrói uma paisagem geográfica distintiva, um espaço produzido de transporte e comunicações, de infra-estrutura e de organizações territoriais que facilita a acumulação do capital numa dada fase de sua história, apenas para ter de ser desconstruído e reconfigurado, a fim de abrir caminho para uma maior acumulação num estágio ulterior (2006, p. 80-81).

Tais reordenações e contradições espaço-temporais sob a ótica da lógica do capital numa cidade como Florianópolis apresentam efeitos sensíveis, corroborando para um *apartheid* social aparentemente silencioso e invisível. Desse modo, o silenciamento da 'cidade invisível', como apontou Henning (2007), denota a necessidade de que as comunidades do maciço do Morro da Cruz deem sentido às suas identidades coletivas, a partir de uma nova lógica política, sem que estes

⁷⁸ Toda vez que utilizar a expressão 'lógica do capital', estarei me reportando ao que o filósofo húngaro István Mészáros entende como *totalidade reguladora sistêmica irreformável do capital*, ou seja: "Essa lógica exclui, com uma irreversibilidade categórica, a possibilidade de legitimar o conflito entre *as forças hegemônicas fundamentais rivais* [grifos no original], em uma dada ordem social, como *alternativas viáveis entre si*, quer no campo da produção material, quer no âmbito cultural/educacional. [...]. Naturalmente, o mesmo vale para a *alternativa hegemônica* fundamental entre o capital e o trabalho. Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, [...], tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. [...]. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados" (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

grupos fiquem guetizados no conjunto das forças sociais em litígio (HALL, 2003). Sobretudo, busca-se nestes embates e contradições um ‘compromisso civilizador’ e o não encolhimento da vida pública:

A cidade vai deixando de ser a chave na articulação de um pacto urbano, ela não é mais a condição da negociação dos valores mínimos que uma sociedade necessita para sobreviver: a cooperação, a solidariedade, o reconhecimento do outro, o direito à vida. O próprio pacto urbano sucumbe diante dos novos ‘arranjos’ da sobrevivência na cidade, pois já não se trata mais da negociação, mas do silenciamento pela imposição da força (PECHMAN, 2008, p. 192).

O ‘pacto urbano’, apontado pelo historiador Robert Moses Pechman, não tem nenhum sentido para a lógica do capital. O que existe, de fato, são relações de classe, exploração e um processo de dominação que recai, especialmente, sobre os trabalhadores pobres, que são, portanto, mais vulneráveis em relação aos trabalhadores com maior poder aquisitivo. Nesta direção, vão se cunhando todos os tipos de estereótipos possíveis em relação às comunidades dos morros e aos seus moradores, naquilo que Janice E. Perlman (2002, p. 289-290) denominou de ‘etnocentrismo da classe média’.

Nos termos do coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh (2009b), as populações dos morros ora são ‘visíveis’ e ora ‘invisíveis’. Durante o carnaval são protagonistas. Acabada a festa retornam aos labirintos invisíveis. Ainda segundo Groh, as comunidades dos morros do maciço não podem ser compreendidas pela lógica da ‘casa-grande e senzala’, onde o velho capataz do senhor do engenho foi “substituído por modernas concepções democráticas. [...] a vítima não pode ser vitimizada, mas acolhida com projetos profissionalizantes a fim de romperem com o caminho do narcotráfico e do empobrecimento”⁷⁹.

Há de se destacar, todavia, de acordo com os estudos da educadora Cristiana Tramonte (2003, p. 86-87), que as populações negras e pobres da antiga Desterro eram proibidas de participar das manifestações carnavalescas, já que tal festa popular era reservada apenas para as elites locais. Foi apenas na década de 1940, com os ‘ranchos’, ‘cordões’ e ‘blocos’ que os negros, notadamente, começam a

⁷⁹ O artigo foi acessado no dia 28 de setembro de 2009 a partir do arquivo digital do jornal *A Notícia*, de Joinville/SC. Contudo, o artigo em sua forma impressa foi publicado no referido periódico no dia 29 de fevereiro de 2004.

fazer parte do carnaval florianopolitano, além de se dedicarem à criação das primeiras escolas de samba da cidade. Durante o regime militar as escolas de samba em Florianópolis (e, conseqüentemente, as comunidades dos morros) viviam em permanente controle por parte do aparato repressor estatal. Isto, contudo, não evitou que as escolas de samba expressassem, ainda que sub-repticiamente, por meio de seus enredos, as condições sociais das populações empobrecidas e até mesmo sobre a Guerra da Vietnã (1959-1975) num contexto internacional determinado pela Guerra Fria. Por fim, Tramonte considera que as escolas de samba identificadas com as suas comunidades em Florianópolis apresentam mais do que beleza estética, mas força sociocultural, servindo também como veículo potencializador de educação e formação (Idem, p. 89; 96).

No entanto, os ‘mitos da marginalidade’ vão se incorporando às políticas públicas adotadas em Florianópolis e também aos veículos de comunicação em massa. Perlman assinala que as ‘diretrizes municipais’ geralmente adotadas nas favelas sob o pretexto de integrá-las, não levam em conta

[...] o muito que já estão efetivamente integradas por iniciativa própria e apesar da ‘política social’. Foram os favelados que lutaram por conseguir instrução para os filhos ou biscates para encher a bolsa da família, e não a sociedade que lhes oferecem escolas ou empregos. Foram os favelados que juntaram os seus tostões e confiaram que seus filhos teriam as mesmas oportunidades de sucesso que os dos negociantes e ‘não’ o sistema que lhes ofereceu boas razões para sustentar tais aspirações (2002, p. 292-293).

Importante destacar que a já zurzida expressão ‘exclusão social’ e/ou ‘exclusão escolar’, corresponde na realidade a uma ‘inclusão social desigual’ nos termos da lógica do capital. As comunidades dos morros do maciço, neste sentido, não estão excluídas do restante da sociedade florianopolitana, mas incluídas sem boa parte do que é oferecido em termos infraestruturais (água potável, saneamento básico, atendimento médico e escolar de qualidade, etc.).

As mídias impressas e eletrônicas também são responsáveis pela promoção do ‘mito da marginalidade’, fortalecendo os vínculos ideológicos com a burguesia, a partir da exigência de mais segurança pública, como se as obrigações estatais se dessem apenas no campo da repressão e da manutenção da ordem social. No ano de 2001, a ‘boa

notícia' nas comunidades dos morros do maciço era um plano de melhoria nas condições de segurança. Tal evento foi promovido pela 1ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁸⁰, com a participação do Ministério Público, ONGs, governo do estado, polícias militar/civil e associações comunitárias. Cerca de 250 professores foram 'capacitados' com um seminário realizado no auditório da catedral metropolitana e na Escola de Educação Básica Lauro Müller. O objetivo de tal evento era discutir o processo político e pedagógico de atendimento às crianças do morro. Todavia, todos os diagnósticos levantados nas comunidades dos morros do maciço seriam debatidos nas escolas públicas que atendem as crianças e jovens destas comunidades, denotando novamente aspectos dicotômicos, ou seja, como se os problemas estruturais fossem exclusivamente responsabilidades das escolas (DA REDAÇÃO, 2009). Isto nos faz recordar o importante alerta de Dermeval Saviani:

[...], tornou-se freqüente, ganhando mesmo o status de *slogan*, a afirmação de que a saída está na educação, sendo ela a solução para os diversos problemas que afligem a humanidade, desde a violência, passando pelo desemprego, a miséria, a exclusão social, até as agressões ao meio ambiente. Parece ressurgir assim, a visão ingênua que inverte os termos do problema, tomando o determinante pelo determinado e vice-versa. Com isso, a educação de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais sendo capaz, em consequência, de modificá-la pela força de seu intrínseco poder (2000, p. 2).

Além disso, a presença de policiais militares no maciço do Morro da Cruz é algo constante, através do Batalhão de Operações Especiais (BOE), da cavalaria e de outras unidades da Polícia Militar (PM). O comandante de policiamento de Florianópolis em 2002, coronel Eliésio Rodrigues, afirmava que a PM sempre esteve presente nos morros, já que são áreas de risco. O reforço policial neste período, entretanto, foi motivado pela execução sumária de três pessoas no morro da Mariquinha, provavelmente um 'acerto de contas' pela disputa dos pontos de venda de drogas (PARODI, 2009).

⁸⁰ As CREs foram substituídas pelas Gerências Regionais de Educação (GERED) durante o governo do peemedebista Luiz Henrique da Silveira (2003-2006/2007-2010). As Gerências Regionais de Educação já foram batizadas com outras nomenclaturas: GEREI (Gerência Regional de Educação e Inovação) e GEECT (Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia).

Em 2004, já no governo Luiz Henrique da Silveira (PMDB), deu-se prosseguimento ao asfaltamento do acesso à base operacional da PM no alto do maciço do Morro da Cruz, onde também está localizado o heliponto da PM. A obra, porém, foi projetada durante o governo Esperidião Amin (1999-2002) para ser um ponto de observação da cidade e campo de pouso para helicópteros. Além da questão da segurança pública, a base da PM teria caráter ‘ecológico’, objetivando a preservação da Mata Atlântica. O projeto também previa a criação de uma polícia comunitária. Todavia, a reação de determinados moradores dos morros foi imediata, através do incêndio das ferramentas dos operários que trabalhavam na obra do heliponto. A sabotagem foi associada aos narcotraficantes (DA REDAÇÃO, 2009c).

A ‘guerra permanente’ que consome a vida da juventude das comunidades dos morros do maciço não pode ser traduzida tão-somente pela associação ao narcotráfico, mas principalmente por uma política policlesca que enxerga os moradores dos morros como ‘classes perigosas’, onde as mesmas precisam ser combatidas não com políticas públicas, mas com repressão e extermínio. Tal espaço social, que apresenta *a priori* pouca atratividade ao capital, recebe apenas reformas pontuais para não elevar o nível de insatisfação destas comunidades, afinal estes/as moradores/as também fornecem força de trabalho barata para a construção civil, para o comércio local e para o subemprego. Nesta direção,

[...], o capitalismo produz uma paisagem geográfica (de relações espaciais, de organização territorial e de sistemas de lugares ligados por meio de uma divisão ‘global’ do trabalho e de funções) apropriada à sua própria dinâmica de acumulação num momento particular de sua história, simplesmente para ter de reduzir a escombros e reconstruir essa paisagem geográfica a fim de acomodar a acumulação num estágio ulterior (HARVEY, 2006, p. 87).

Embora o governo Luiz Henrique da Silveira tenha acenado com a possibilidade de um ‘policiamento comunitário’,⁸¹ regular nas

⁸¹ A polícia comunitária (com efetivos da Polícia Militar, notadamente) foi introduzida nas comunidades dos morros apenas em 2005, mas com o passar dos anos, houve a diminuição deste contingente policial e no primeiro semestre de 2009, havia apenas dois policiais comunitários em todo o maciço. A experiência da ‘polícia comunitária’ – que não age de forma repressiva, mas no sentido de proteger e dialogar com a comunidade – teve como modelo a experiência implantada no morro do Pavão-Pavãozinho, no Rio de Janeiro (COSTA, 2009).

comunidades do maciço, isto se mostrou pouco eficiente nestes últimos anos. Assim, boa parte das ações estatais nas comunidades dos morros está mais pautada na repressão policial do que em ações de caráter social⁸². A matéria publicada⁸³ pelo jornal *A Notícia* e assinada pelo jornalista Jeferson Lima (2009b), deixa entrever tal situação:

Tanto em 2003 quanto em 2004, a maioria dos crimes foi cometida com armas de fogo e está relacionada com o tráfico de drogas, segundo a polícia. O perfil das vítimas também segue o modelo do ano anterior: homem, com idade entre 15 e 24 anos, morador de comunidades carentes, localizadas em morros e favelas. Grande parte deles possuía algum tipo de antecedente criminal [...]. A implantação de programas sociais é uma das medidas adotadas pela Secretaria de Segurança Pública e Defesa do Cidadão [SSPDC] para tentar coibir o avanço da criminalidade na Grande Florianópolis. Os programas estão inseridos no plano emergencial de combate à violência e à criminalidade, deflagrado em 2003 em todo o Estado [sic]. Além da Operação Escorpião, que consistia na realização de barreiras policiais nas áreas consideradas críticas, o plano engloba outros projetos [...]. O heliponto foi projetado para servir como ponto de vigília 24 horas da cidade, observação das encostas dos morros onde o tráfico de drogas é intenso e a preservação da mata atlântica.

A ideia subjacente de que comunidades de morros, favelas ou bairros periféricos abrigam em seus espaços de convívio sujeitos violentos ou propensos à criminalidade, não possibilita compreender que a violência é um fenômeno histórico, portanto, influenciado por questões econômicas, sociais e decisões políticas ou governamentais.

⁸² Boa parte das iniciativas desenvolvidas em Florianópolis no ano de 2007 para a redução da criminalidade foi baseada no modelo colombiano, que através de melhorias nas favelas de Medellín, serviu de inspiração para projetos sociais no Maciço Central do Morro da Cruz. A proposta seria concretizada com recursos do PAC. Para tanto, a prefeitura de Florianópolis dividiu as comunidades dos morros em 17 zonas especiais de interesse (Zeis). Para o secretário de estado da segurança pública daquele período, Ronaldo Benedet, o projeto colombiano pode ser comparado ao Projeto Aroeira (Consórcio Social da Juventude), um programa do governo federal de estímulo ao primeiro emprego e coordenado por Vilson Groh (VIANA, 2009).

⁸³ Matéria publicada no dia 14 de Abril de 2004 no encarte *AN Capital* do jornal *A Notícia*, Joinville/SC.

Nos termos de Vásquez (2007, p. 386) quando esquecemos a raiz objetiva da violência (econômica e de classe) “fica aberto o caminho para que a atuação se centre na própria violência, e não no sistema que a engendra necessariamente”.

Para a antropóloga Alba Zaluar (1985, p. 92-93) as relações que envolvem os trabalhadores assalariados e os narcotraficantes são muitas vezes tênues e necessitam ser bem problematizadas, principalmente no que concerne à representação da categoria ‘trabalho’ por parte da juventude:

O papel do provedor principal, a que parece ter ficado reduzido o papel masculino na família, obriga o pai ou marido, a julgar pelas queixas constantes dos trabalhadores, a um número excessivo de horas de trabalho. Não é por acaso que se vêem, como pessoas que trabalham ‘sem descanso’, ‘se arrebetam’ e que seus jovens filhos os vejam como escravos que trabalham de ‘segunda a segunda’, e que portanto não têm mais lazer, ou ‘sacrificados’ cujas vidas não comportam mais o prazer. Entre os jovens que já não mais se guiam por este modelo e que desistiram do trabalho árduo, optando pela vida de ‘bandido’, isto é, por ganhar a vida roubando ou vendendo tóxico, a imagem do trabalhador é a de um ‘otário’.

O conflito ‘trabalhador’ e ‘bandido’ parece estar alicerçado numa ‘ética do trabalho’, já que o/a trabalhador/a se vê superior aos narcotraficantes por conta de sua superioridade moral (Idem, p. 145). Assim, dadas as condições de produção e reprodução da existência nas comunidades dos morros do maciço, os jovens, principalmente, parecem não se identificar mais com tal ética. Por outro lado, a repressão policial promove a indistinção entre ‘trabalhadores’ e ‘traficantes’ quando fazem buscas nos morros, revistando de forma agressiva os/as moradores/as ou por serem pobres ou por serem negros/as. O policial treinado vigia, controla e reprime as classes definidas *a priori* como perigosas. Tais estereótipos reforçam o espelho negativo das comunidades empobrecidas dos morros em forma de mais violência, já que elas representam o inimigo que precisa ser combatido; nos morros não há pessoas, mas ‘indivíduos’, ‘elementos’ sem direitos civis (Idem, p. 157).

Além disso, os assassinatos que envolvem jovens vitimados pelo narcotráfico, vão se ‘naturalizando’. Cada jovem dizimado é mais uma

estatística para o poder público. No caso específico do maciço do Morro da Cruz, Vilson Groh faz questão de celebrar todos os velórios de crianças e jovens chacinados pelo controle do tráfico de drogas, transformando tais ocasiões em evidentes momentos de denúncia do descaso do Estado em relação aos morros, à juventude e à pobreza como um todo.

A ‘violência de Estado’ representa um dos muitos limites de uma democracia liberal legalista, conduzida por tecnocratas afastados dos interesses coletivos. Numa sociedade motivada e mobilizada por interesses de classe, parece-nos inequívoco que o motor da lógica do capital é a necessidade incessante de reprodução dos valores hegemônicos capitalísticos; valores estes cingidos pelo fetiche, onde tudo se torna mercantilizável e coisificado, inclusive a miséria e a violência.

Logo, a crença ingênua numa negociação ou num ‘pacto civilizador’ entre Estado e as comunidades dos morros, permanece restrita a um idealismo utópico, já que o modo de produção capitalista é *irreformável*, como bem nos alerta István Mészáros (2005). No conjunto das forças sociais em litígio, exige-se que a organização política de tais comunidades supere a condição atual de cooptação em que se encontra; isto significa a necessidade histórica de mudanças estratégicas em suas formas de reivindicação e organização coletiva.

CAPÍTULO 2

A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

A lição é clara: enquanto nós arquitetos rebeldes não conhecermos a coragem de nossa mente e estivermos preparados para darmos um mergulho igualmente especulativo em algum desconhecido, também nós continuaremos a ser objeto da geografia histórica (como abelhas operárias) em vez de sujeitos ativos que levem conscientemente ao limite as possibilidades humanas. Aquilo a que Marx deu o nome de 'movimento real' que vai abolir 'o estado de coisas atual' está sempre por ser feito e por ser apropriado. Esse é o único sentido que pode ter adquirido a coragem de nossa mente.
(HARVEY, 2006, p. 334).

O Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC)⁸⁴ passou a se organizar de maneira mais efetiva entre 1999 e idos de 2000, tendo em vista as crescentes demandas estruturais das comunidades dos morros na cidade de Florianópolis. Entre os anos de 2002 e 2003 foi possível se ter uma visão mais ampla do FMMC a partir de um organograma que apresentaremos mais adiante (Quadro 1)⁸⁵. Um documento não datado

⁸⁴ Através do FMMC foi possível estabelecer e manter projetos de extensão com os mais diversos cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), destacando-se: Serviço Social, Arquitetura, Biblioteconomia, Pedagogia e Geografia. Buscava-se, portanto, em tal contexto histórico, amparo técnico e logístico para a formulação de um plano diretor que atendesse às demandas das comunidades, bem como projetos que visassem à educação ambiental e à geração de renda (DANTAS, 2007). Tais projetos de extensão eram mais visíveis nas mostras ambientais, que ocorriam sempre na semana do meio ambiente no mês de junho.

⁸⁵ A então secretária-geral do FMMC, Kelly Cristiny Cabral, foi uma das responsáveis pela divulgação do projeto político do Fórum do Maciço nas comunidades dos morros. Cabral é assistente social e ocupou a presidência do Conselho Estadual da Criança e do Adolescente (PORTAL ALESC, 2010); também trabalhou na gerência de apoio à cidadania da Secretaria de Segurança Pública (SSP) de Santa Catarina durante a gestão do deputado peemedebista João Henrique Blasi (SANTA CATARINA, 2010); foi muito atuante nas audiências públicas relacionadas ao *Estatuto da Cidade*, Lei Federal 10.257 de 10 de junho de 2001, que passou a determinar os limites da exploração urbana. Tal lei tinha como requisito para a sua

da CE/FMMC e intitulado *Histórico da Comissão de Educação* tinha por objetivo, justamente, traçar brevemente um marco inaugural do FMMC e de suas respectivas comissões. Neste documento, mais voltado às questões específicas da CE/FMMC, havia uma série de indagações sobre o seu processo identitário, a partir do seguinte roteiro: 1) O que é o FMMC? 2) Por que e como surgiu? 3) Quais os objetivos/anseios do FMMC em relação à CE/FMMC e vice-versa? Tais questões que, em princípio, poderiam parecer inequívocas, demonstravam que ainda não havia uma compreensão geral do FMMC e, principalmente, quais eram os seus princípios ou intencionalidades políticas. A CE/FMMC, segundo o documento citado anteriormente, não surgiu exatamente como comissão e sim como representação das escolas públicas que atendiam as comunidades dos morros de Florianópolis, a partir de uma reunião de emergência convocada por um fórum interinstitucional que iniciou as primeiras discussões sobre políticas públicas para as comunidades dos morros do maciço. Este encontro teve por finalidade principal debater a temática da violência e os seus efeitos nas escolas, notadamente em determinadas situações em que crianças e jovens da comunidade da Nova Descoberta eram impedidas de chegarem à escola situada na comunidade do Mont Serrat (escola Lúcia do Livramento Mayvorne). O mesmo ocorria com as crianças e jovens que estudavam nas áreas centrais de Florianópolis, impedidas de saírem de suas residências pelo ‘toque de recolher’ determinado pelo narcotráfico em inúmeras ocasiões⁸⁶ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, s.d).

Não seria exagero, portanto, afirmarmos que a gênese do FMMC ocorreu em função da violência generalizada nas comunidades dos morros. Segundo o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh,

[...] o Fórum do Maciço nasceu [durante] a conjuntura do governo Ângela Amin [1997-2000/2001-2004]. A gente vivia um momento de

implementação a gestão democrática, através de audiências públicas que reunissem representantes de movimentos sociais, ONGs e membros das comunidades que estivessem debatendo assuntos relativos ao meio ambiente, saneamento básico, ocupação fundiária, transporte e agricultura. Estas demandas seriam, posteriormente, discutidas naquilo que ficou conhecido como ‘Fórum da Cidade’ (MENEZES, 2010).

⁸⁶ Tal situação, longe de ser resolvida, continua sendo um dos grandes desafios do FMMC. A partir de 2000 intensificaram-se as guerras entre ‘gangues’ pela disputa por pontos de vendas de drogas. As brigas entre os jovens do Morro da Caixa e da Nova Descoberta, nesta direção, tornaram-se cada vez mais acirradas. Contudo, as motivações para as rixas ou mesmo tentativas de chacinas também tinham outras conotações, como o ocorrido no morro da Serrinha em janeiro de 2007, quando uma menina de 15 anos trocou de ‘ganguê’ e de namorado (DA REDAÇÃO, 2009d).

retração e o FMMC foi se constituindo em função da violência: violência nas escolas e violência nas comunidades (o tráfico estava extremamente forte neste período). Nas comunidades havia pouca força de atuação e então a gente foi buscando as pessoas e entrando em contato com diversos órgãos: Secretaria de Segurança, Polícia Rodoviária, Polícia Federal, Ministério Público e [demais] secretarias de Estado. Foi dali que foi nascendo este ‘caldo do Fórum’ e o FMMC foi ganhando um pouco de ‘corpo’, sistematizando o seu processo de ação. A Comissão de Educação nasce dentro deste processo de debate sobre a problemática do distanciamento das escolas com as realidades dos morros⁸⁷.

Desse modo, não podemos esquecer que a raiz objetiva da violência é econômica e de classe. Logo, o processo ensino-aprendizagem nas escolas associadas à Comissão de Educação precisou levar em consideração o fenômeno da violência nas comunidades dos morros para compreender as circunstâncias de evasão e repetência em suas unidades de ensino.

Anexo à discussão sobre violência e evasão escolar, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2007, p. 100) identifica três níveis de ‘capital’: o econômico, o cultural e o escolar. O capital escolar exprimiria em determinado momento o capital econômico e social da família de origem; já o capital cultural estaria expresso na desigualdade de desempenho escolar de crianças e jovens originárias de diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’ das mesmas com os “benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar e à distribuição de capital cultural entre as classes e frações de classe” (BOURDIEU, 1998, p. 73). Ainda que tal relação – maior ou menor capital econômico – não possa ser associada de forma mecânica ao rendimento escolar de crianças e jovens, é inegável que dependendo do capital social herdado, o desempenho escolar será diferenciado. No caso específico de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social atendidas pelas escolas associadas à CE/FMMC, tal elaboração teórica é relevante. Até porque, há uma compreensão fatalista por parte de determinados educadores de que a ‘origem social’ destas crianças e jovens que habitam os morros e encostas de Florianópolis trazem consigo as ‘marcas do fracasso’.

⁸⁷ Entrevista concedida ao autor no dia 9 de janeiro de 2011.

Consequentemente, tal determinismo social (desestruturação familiar, pobreza, contextos de violência, maior dificuldade de acesso aos bens culturais) tenderia a ser reforçado no território escolar, podendo ocasionar a evasão ou a multi-repetência dos/as estudantes que mais necessitam da escola.

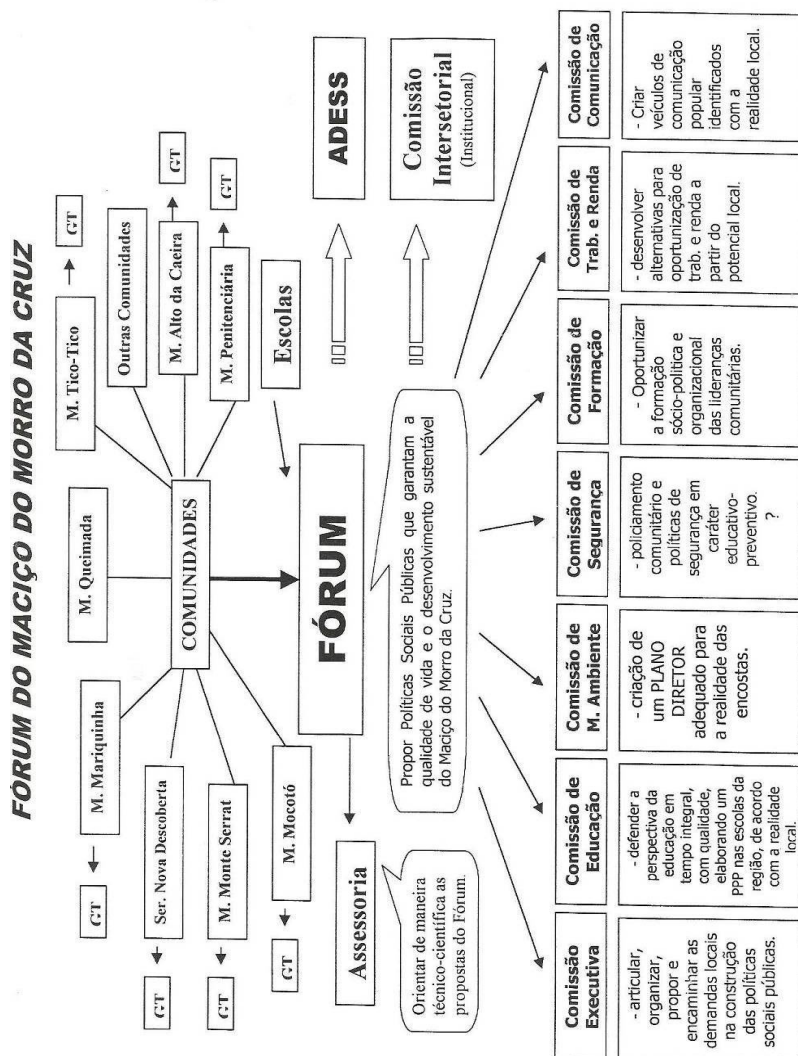
Por outro lado, ainda segundo Bourdieu (Idem, p. 78-79), na medida em que cresce o capital cultural incorporado⁸⁸, mais ele se objetiva em suas destinações/funções sociais. Os detentores do capital cultural *objetivado* estariam mais aptos à concorrência no mercado de trabalho pelas condições de sua formação e seleção, obtendo, por conseguinte, melhores classificações no território escolar e em variados tipos de concurso público. Porém, os diferentes níveis de ‘capital’ não conseguiriam se reproduzir de forma espontânea se não existisse uma ‘rede de relações’ que garantisse o rendimento desigual de capital econômico/cultural entre as diferentes classes sociais. O *ethos de classe* apresenta códigos específicos e exigências ritualísticas num sistema de proteção coletiva que fortalece, distingue e protege os ‘seletos’ e ‘eleitos’ membros. Logo, a violência ou a criminalidade que circunda a escola é produto da desigualdade social estrutural, que pode ser reforçada nos ambientes educativos, se não for observado – conforme palavras de Vilson Groh – esse distanciamento do universo sociocultural entre professores e estudantes que residem nas comunidades dos morros.

Destarte, dividimos este segundo capítulo em três tópicos. No primeiro tópico discutiremos a estrutura e o objetivo político central do FMMC (*fórum ampliado*); no segundo tópico, a constituição das comissões do FMMC e suas articulações possíveis; e, por fim, os limites do projeto político do FMMC e a sua relação com as instâncias estatais⁸⁹.

⁸⁸ Em seu estado incorporado, o capital cultural é “um ter que se tornou ser” (BOURDIEU, 1998, p. 74-75). Em outras palavras, é um capital que se torna integrante do indivíduo, um *habitus*. Contudo, tal capital cultural *incorporado* depende do capital cultural *herdado* pela família.

⁸⁹ Deve ficar bem claro, porém, que Estado e governo não são sinônimos. Sempre que me referir ao Estado nesta investigação, estarei aludindo à concepção de Estado político moderno, onde o Estado não “se constitui como uma ‘unidade orgânica’, mas pelo contrário, foi imposto às ‘classes subordinadas’ a partir de relações de poder ‘materiais’ já prevalentes da ‘sociedade civil’ no interesse preponderante (e não cuidadosamente ‘equilibrado’) do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 581). Ou nos termos gramscianos, Estado e governo não são instâncias congruentes, pois tal “identificação não passa de uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política” (GRAMSCI, 1989, p. 149).

Quadro 1 - Organização do Fórum do Maciço



Fonte: COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ, S.D.

2.1. A ESTRUTURA POLÍTICA DO FÓRUM DO MACIÇO

O *fórum ampliado* tinha por meta agrupar todas as comissões em projetos e ações comuns, dando efetivamente uma extensão orgânica a tal estrutura. Os encontros do fórum ampliado ocorriam inicialmente na capela da comunidade do Mont Serrat e, em seguida, nas escolas associadas à CE/FMMC, sempre nos primeiros sábados de cada mês pela parte da manhã. Esta foi a estratégia encontrada para reunir o máximo de representantes das comunidades dos morros (lideranças comunitárias) e representantes das comissões do FMMC, já que durante a semana não era possível constituir um quórum mínimo para as deliberações e encaminhamentos coletivos, pois tais lideranças encontravam-se em seus espaços de trabalho. Não obstante, numa aproximação simplificada do que Antonio Gramsci (1989) denominava ‘Estado ampliado’, o FMMC tentou estabelecer uma relação entre Estado e sociedade civil, com muitos limites de atuação.

Prontamente na parte superior do organograma (v. Quadro 1) vemos os grupos de trabalho (GTs) provenientes das comunidades dos morros. Elas não estão representadas em sua totalidade, mas se referem às dezoito comunidades do maciço do Morro da Cruz⁹⁰. Além dos GTs, havia a previsão de uma assessoria técnica e científica que se responsabilizaria pela elaboração de proposições na área das políticas públicas, que pudesse levar em consideração o *desenvolvimento sustentável* das comunidades dos morros. O FMMC passou a ter uma sede física na área central de Florianópolis, localizada na Rua Visconde de Ouro Preto; esta sede se denominava ADESS (Agência de Desenvolvimento Social Solidário) e as reuniões ordinárias e extraordinárias da CE/FMMC em muitas ocasiões ocorreram neste espaço entre os anos de 2003 e 2004, especialmente.

A ADESS foi criada em 19 de julho de 2003 para ser uma interlocutora que possibilitasse a ‘emancipação social e sustentável’ das áreas empobrecidas de Florianópolis numa assembleia realizada na comunidade do Mont Serrat⁹¹ (MENEZES, 2003a, p. 6). Dentre os seus

⁹⁰ Sabemos, todavia, que o número exato de comunidades no maciço do Morro da Cruz não corresponde aos números oficiais. Para os seus moradores num mesmo morro pode haver mais de uma comunidade, devido aos laços de parentesco e diferentes identidades culturais. Além disso, tal representatividade no *fórum ampliado* não contemplava todas as comunidades dos morros e, não raramente, a comunidade mais atuante em tal processo sempre foi a do Mont Serrat.

⁹¹ Segundo Vieira (2002, p. 17), o “nome da comunidade surgiu em homenagem à imagem de Nossa Senhora do Mont Serrat. Essa imagem chegou de navio e foi levada em procissão até a

principais objetivos estavam: a preservação e conservação do meio ambiente; ações voltadas à educação ambiental e ao processo de reflorestamento nas áreas degradadas do maciço do Morro da Cruz; assessoria jurídica gratuita aos moradores das comunidades dos morros e a implementação efetiva do Estatuto da Cidade; incentivo à experimentação não lucrativa de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; articulação da rede de *economia solidária* organizada e estratégias de desenvolvimento sustentável; estímulo à criação de escola em tempo integral⁹², alfabetização de adultos, ensino supletivo e pré-vestibular, de forma a atender a demanda reprimida das áreas empobrecidas de Florianópolis; promoção da segurança alimentar e nutricional; estímulo à implementação de veículos de comunicação popular; assessoria de imprensa para as comunidades dos morros; promoção de políticas de ações afirmativas e a organização popular a partir de seu caráter local, cultural e econômico.

Para o cumprimento de tantas demandas, a ADESS atuaria por meio da execução direta de projetos, da doação e facilitação de recursos físicos, financeiros e humanos por parte do poder público e prestação de serviços a organizações sem fins lucrativos. A primeira diretoria ficou

capela, construída em 4 de dezembro de 1927. [...]. A festa de Nossa Senhora do Mont Serrat é realizada no dia 8 de setembro”.

⁹² De acordo com Gomes (2008), a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) apresentou no primeiro mandato do governo Luiz Henrique da Silveira (2003-2006), o projeto escola pública integrada (EPI). Em seu eixo denominado ‘ampliação das oportunidades de aprendizagem na educação básica’, o plano definia como ponto prioritário a implementação da escola pública integrada, com currículo em tempo integral, tendo por objetivo ampliar as oportunidades de aprendizagem, viabilizando a educação integral (em obediência ao artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Tal programa procurava atender, fundamentalmente, países da América Latina que ainda não conseguiram erradicar o analfabetismo ou que estão muito próximos desse intento (Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, República Dominicana, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai), contando com o apoio estratégico da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para tanto, criou-se na SED o grupo de trabalho intersetorial da EPI, formado pelos seguintes educadores: Paulo Hentz, Juarez Thiesen, Lauro Carlos Wittmann, Lauro Guesser, Antonio Pazeto e Laura Dallagnelo. Este grupo no primeiro semestre de 2003 elaborou o projeto estruturante EPI e, posteriormente, houve um convite aos/as diretores/as das escolas para a apresentação do projeto. As escolas associadas à CE/FMMC participaram de uma reunião com a presença deste grupo intersetorial e do secretário de educação daquele período, Jacó Anderle. Após a apresentação da proposta, ficou nítido que a Secretaria de Estado da Educação não apostava num projeto em que houvesse dedicação exclusiva dos/as docentes, muito menos a contratação de outros profissionais para atividades pedagógicas no contraturno. A proposta residiu, justamente, no regime das ‘parcerias’ e ‘corresponsabilidade’ junto as mais variadas entidades da sociedade civil.

assim formada: Eriberto José Meurer⁹³, coordenador geral; Sérgio Roberto Lema⁹⁴, secretário geral; Leonardo Wollinger Koerich⁹⁵, primeiro secretário; Valmi dos Santos Filho⁹⁶, tesoureiro geral; Vilson Groh, primeiro tesoureiro; João Ferreira de Souza⁹⁷, Flávia Helena de Lima⁹⁸ e Luiz Fernando Scheibe⁹⁹, todos do conselho fiscal (Idem, p. 6).

Já a comissão intersetorial, de caráter institucional, tinha por objetivo a segurança preventiva e a qualidade de vida nas áreas empobrecidas de Florianópolis, reunindo em torno de si órgãos públicos estaduais e municipais, além das universidades (UFSC e UDESC, especialmente). Para o então secretário da Segurança Pública de Santa Catarina daquele período (2003), o deputado João Henrique Blasi¹⁰⁰, o trabalho da comissão intersetorial seria o primeiro passo para a adoção de políticas sociais públicas que proporcionasse melhores condições de vida aos moradores das comunidades dos morros do maciço. Sobre a

⁹³ Docente do departamento de Sociologia e Ciência Política da UFSC e responsável pela implantação do projeto de *economia solidária* nas comunidades dos morros do maciço do Morro da Cruz, questão que será tratada mais adiante.

⁹⁴ Mestre em direito pela UFSC. Bacharel em Direito e Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires e coordenador do núcleo de assessoria jurídica popular do CESUSC (Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina).

⁹⁵ Na época era estudante de Economia e responsável pelo processo de 'inclusão digital' das comunidades dos morros do maciço, visto como importante acesso à empregabilidade e ao desenvolvimento social sustentável. Atuou com Vilson Groh em projetos destinados aos jovens em situação de vulnerabilidade social.

⁹⁶ Advogado e líder comunitário filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT).

⁹⁷ Mais conhecido como 'Seu Teco', morador e líder comunitário no Mont Serrat, além de pertencer à velha guarda da escola de samba Embaixada Copa Lord (uma das mais antigas de Florianópolis), fundada em fevereiro de 1955.

⁹⁸ Advogada e membro licenciada do Núcleo de Estudos Negros (NEN) em Florianópolis. Assessora da Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho, Renda e Habitação.

⁹⁹ Geólogo e professor titular do Departamento de Geociências da UFSC; Programa de Pós-Graduação em Geografia; Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (sociedade e meio ambiente) e colaborador das etapas da mostra ambiental das escolas associadas à CE/FMMC, além de ter sido coordenador de pesquisas relacionadas ao impacto ambiental nos morros e encostas do maciço do Morro da Cruz.

¹⁰⁰ João Henrique Blasi tinha uma boa relação com o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, e havia uma aposta em sua candidatura para a prefeitura de Florianópolis em 2004. Todavia, não ficou muito tempo no cargo de secretário de Segurança Pública e suas chances de se tornar prefeito ruíram. Na madrugada do dia 29 de novembro de 2003 uma força-tarefa composta por policiais civis e militares, além de comissários da Infância e da Juventude estiveram num dos mais sofisticados bordéis de Joinville, o Marlene Rica. Eles cumpriam uma ordem do juiz Alexandre Moraes da Rosa para averiguar denúncias de exploração sexual infanto-juvenil. Mas ao tentar entrar no prostíbulo encontraram a proprietária, Marlene Luy, e o coronel Paulo Conceição Caminha, chefe da polícia militar de Santa Catarina no portão. Só depois de muitos dias que o comissário de justiça, Milton Francisco da Silva, pôde afirmar em sua relatoria definitiva, através do depoimento do coronel Caminha, que o então secretário Blasi também se encontrava no bordel (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2010).

‘operação escorpião’¹⁰¹ da polícia militar – iniciada em março de 2003 e que objetivava o restabelecimento da ordem em função do ‘poder paralelo’ nos morros –, Blasi considerava que “passada a fase da repressão, dar-se-ia início aos trabalhos de inclusão social” (DA REDAÇÃO, 2010)¹⁰². Um destes trabalhos de inclusão seria o projeto ‘escola aberta’¹⁰³, que objetivava abrir as portas das escolas públicas nos finais de semana e feriados, como alternativa de lazer às crianças e adolescentes. As outras propostas vindas desta comissão intersetorial visavam à criação de espaços coletivos de lazer, além da geração de trabalho e renda a partir da concepção de uma escola de informática instalada na comunidade do Mont Serrat. Vilson Groh, coordenador-geral do FMMC, chegou a afirmar que a comissão intersetorial seria o “encontro das possibilidades”, algo que foi se revelando frágil do ponto de vista das políticas públicas nos anos posteriores. A comissão intersetorial ainda contava com o apoio das seguintes secretarias e órgãos públicos: Secretaria Regional da Grande Florianópolis (SDR), Secretaria da Saúde, Casa Civil, Secretaria de Estado da Educação e Inovação (SED), Prefeitura de Florianópolis, Federação Catarinense dos Municípios (FECAM), UFSC, UDESC, CASAN, CELESC, COHAB e Feesporte.

Na parte inferior do organograma (v. Quadro 1) há a relação das comissões do FMMC e seus respectivos objetivos. Das sete comissões elencadas, podemos considerar que cinco delas estiveram mais atuantes

¹⁰¹ Como já foi relatado no capítulo 1, a ‘operação escorpião’ foi uma operação conjunta das polícias militar e civil para coibir o tráfico de drogas e a violência nas áreas empobrecidas de Florianópolis. Todavia, os moradores das comunidades dos morros do maciço tinham a compreensão de que o tráfico de drogas era potencializado por pessoas que possuíam alto poder aquisitivo. Além disso, a ausência de áreas de lazer e o desemprego generalizado/estrutural contribuiriam para o fortalecimento do narcotráfico, segundo alguns moradores da comunidade do Mont Serrat. Foi em tal contexto que se pensou pela primeira vez na criação de uma polícia comunitária no maciço do Morro da Cruz. O responsável pela coordenação estadual da polícia comunitária seria o coronel Jarí Luiz Dalbosco (MENEZES, 2003b, p. 3).

¹⁰² Estas informações foram retiradas da versão digital do jornal *A Notícia* no dia 12 de maio de 2010. Contudo, a versão impressa desta matéria foi publicada no dia 11 de junho de 2003.

¹⁰³ De acordo com as fontes oficiais (SED, 2010), o projeto ‘escola aberta’ foi implantado em 2005, embora tenha sido elaborado em 2003, objetivando a superação do modelo tradicional de escola ‘encerrada dentro dos seus próprios muros’, com seus espaços e equipamentos ociosos nos finais de semana. Nesta direção, as escolas abririam as suas portas para atividades culturais, artísticas, esportivas, recreativas e de qualificação profissional, oferecendo à comunidade local a sua infraestrutura e um conjunto de atividades organizadas e coordenadas, dentro de um projeto elaborado de forma participativa. A iniciativa de tal projeto tinha também apoio da UNESCO. Todavia, para a consecução de seus objetivos, o projeto escola aberta contava com profissionais voluntários e ONGs.

durante a trajetória de estruturação do FMMC: as comissões de Educação¹⁰⁴, Meio Ambiente (CMA/FMMC), Segurança (CSEG/FMMC), Trabalho e Renda (CTR/FMMC) e, por fim, a de Comunicação (CCOM/FMMC). Estas comissões em determinados momentos conseguiram interagir em processos formacionais (tanto nas unidades de ensino como nas comunidades dos morros), ainda que nem sempre de forma sistemática ou regular. Aliás, como veremos no tópico a seguir, muito das fragilidades orgânicas do FMMC correspondem às descontinuidades dos trabalhos realizadas por estas comissões, já que eram exercidas – excetuando-se a CE/FMMC – por educadores, pesquisadores e jornalistas voluntários, além de projetos de extensão provenientes, sobretudo, da UFSC, que também se mostraram descontínuos com o passar dos anos. Podemos inferir que a CE/FMMC por estar representada por educadores e educadoras estabelecidos/as em unidades de ensino, portanto, formalmente institucionalizadas, conseguia manter as suas atividades de formação continuada e encontros regulares com maior intensidade, já que suas lideranças se encontravam em espaços educativos que possibilitavam contatos permanentes, portanto, menos suscetíveis às dispersões e/ou desarticulações provenientes das demais comissões.

Por fim, como bem observou Gramsci (1989, p. 152-153), a intersecção entre Estado (sociedade política) e sociedade civil, levando-se em consideração a estrutura política do FMMC, está ainda acalcanhada nos limites do Direito burguês; e sabe-se que o Direito burguês é incapaz de expressar toda a sociedade existente; ele representa, em grande medida, a classe dirigente que impõe a toda a sociedade as normas de conduta que estão ligadas à sua *razão de ser* e ao seu desenvolvimento. Dessa maneira, a função do Direito burguês parte do pressuposto de que todos os cidadãos devem aceitar tacitamente o conformismo assinalado pelas leis existentes, segundo o qual todos podem se tornar um dia elementos da classe dirigente. Contudo, se estamos compreendendo que a sociedade civil e a sociedade política fazem parte de uma mesma totalidade histórica, o que está efetivamente em jogo é a disputa hegemônica destes sujeitos nos mais diferentes espaços sociais e produtivos, inclusive no campo jurídico.

¹⁰⁴ A Comissão de Educação, inicialmente, possuía a seguinte nomenclatura: Comissão de Educação, Cultura e Lazer (NACUR, 2002).

2.2. OS OBJETIVOS POLÍTICOS DAS COMISSÕES DO FÓRUM DO MACIÇO

Em princípio, todas as comissões do FMMC deveriam caminhar *pari passu* sem que houvesse precedência de qualquer comissão em relação à outra, já que se tratava de um projeto orgânico e, portanto, intimamente associado às melhorias das condições de vida dos/as moradores/as das comunidades do maciço do Morro da Cruz. Nesta direção, o próprio processo de formação continuada das escolas associadas à Comissão de Educação e as suas ações comuns¹⁰⁵ estavam imbricadas com as ações das comissões de Meio Ambiente, Segurança, Comunicação e Trabalho e Renda.

Segundo Nacur (2002), a temática da educação ambiental sempre foi um importante carro-chefe do FMMC, fortalecida pela associação com os departamentos de Geografia e Arquitetura da UFSC. Nesta articulação com as demais comissões, as unidades de ensino associadas à CE/FMMC passaram a definir as suas propostas pedagógicas de acordo com as suas prioridades e especificidades, o que originaria posteriormente os eixos temáticos da CE/FMMC, ou seja, temas gerais que estariam transversalizando os projetos políticos pedagógicos de cada unidade de ensino (DANTAS, 2007). Portanto, a escola de educação básica Celso Ramos optou pelo tema da *sexualidade*; a escola de educação básica Lauro Müller pelo tema da *avaliação*; a escola de ensino fundamental Lúcia do Livramento Mayvorne pelo tema do *meio ambiente*, o mesmo ocorrendo com a escola de educação básica Jurema Cavallazzi e o centro de educação infantil Cristo Redentor; as escolas de ensino fundamental Antonieta de Barros e Silveira de Souza optaram pelo tema da *violência*¹⁰⁶.

¹⁰⁵ As ações comuns das unidades de ensino associadas à CE/FMMC são as seguintes: 1) Pacto das águas (que ocorre sempre no mês de março); 2) Mostra de educação ambiental no mês de junho, concernente à semana do meio ambiente e 3) Encontro de arte-educação. Tais ações contaram com a participação efetiva das comissões de meio ambiente e comunicação em variados momentos o que será discutido de forma mais detalhada no capítulo 4.

¹⁰⁶ Importante considerar que na gênese da CE/FMMC, algumas escolas e centros de educação infantil ainda não faziam parte do FMMC. Logo, as escolas Hilda Theodoro Vieira, Padre Anchieta, Henrique Stodieck e os centros de educação infantil Nossa Senhora de Lourdes, Anjo da Guarda e Mont Serrat, agregaram-se à CE/FMMC no ano de 2002.

Figura 6 - Capa do jornal *Guarapuvu*

Fonte: Jornal Guarapuvu (2002)

Com a definição das temáticas gerais estabelecidas por cada unidade de ensino, surgiram mais dois eixos: o *sabor e saber* (merenda sem agrotóxico)¹⁰⁷ e o eixo *comunicação*, sendo que este último tinha

¹⁰⁷ O projeto ‘sabor e saber’ teve início no ano de 2001 através da relação da CE/FMMC com a associação dos agricultores ecológicos das encostas da Serra Geral (AGRECO). Tal projeto foi encampado pelo poder público estadual na gestão de Esperidião Amin (1999-2002).

por objetivo – através da CCOM/FMMC – a elaboração de um jornal com todas as atividades desenvolvidas pelas comissões do FMMC. O jornal se tornou realidade e passou a se chamar *Jornal Comunitário Guarapuvu*¹⁰⁸, sob a coordenação do jornalista Celso Vicenzi¹⁰⁹ (v. Figura 6). Além do jornal, algumas unidades de ensino da CE/FMMC (Lauro Müller e Padre Anchieta, notadamente), conseguiram implementar por um curto período a *rádio-escola*, onde os/as jovens destas escolas eram estimulados/as a produzirem programas de rádio com formação específica. A oportunidade de aprender a lidar com produção de programas de rádio foi ofertada a todas as unidades de ensino associadas à CE/FMMC, mediante inscrição prévia (NACUR, 2002, p. 21).

Percebe-se, então, que as demais comissões ‘gravitavam’ em torno da Comissão de Educação, tendo em vista que se tornava mais fácil articular os encontros de formação e mobilizações conjuntas através das unidades de ensino. É em tal contexto que surge a primeira *parceria* com o Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA), ONG coordenada por Vilson Groh, além do apoio da Associação dos Amigos da Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó (ACAM) e do Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP) por meio do projeto ‘oficinas do saber’¹¹⁰. Ressalta-se aqui que, tanto a ACAM como o CEDEP, são coordenados por Groh.

¹⁰⁸ O jornal comunitário *Guarapuvu* teve vida curta, mas sua importância como instrumento popular de mídia foi bastante significativo. Todas as unidades de ensino associadas à CE/FMMC recebiam milhares de exemplares para serem distribuídos para estudantes e professores. O jornal contava com o apoio da Assembleia Legislativa de Santa Catarina, Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Federal no estado de Santa Catarina (SINTRAFESC) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

¹⁰⁹ Jornalista e assessor de imprensa da SINTRAFESC.

¹¹⁰ O Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP) é uma ONG que atende cerca de 300 crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, com gastos anuais em torno de R\$ 470.000,00. Parte destes recursos é utilizada na ‘oficina do saber’, onde os alunos participam de aulas de artes plásticas, teatro, música, dança, capoeira, basquete, informática e educação física. As oficinas são realizadas no contraturno do período escolar. Vilson Groh também está à frente de outras cinco ONGs há mais de 20 anos. O CEDEP é um dos mais antigos projetos coordenados por Groh, atendendo o bairro Monte Cristo desde 1986. Há também o apoio de educadores italianos através do projeto *Il Brasile è un aquilone* (O Brasil é uma pipa), a partir de intercâmbios e práticas pedagógicas. Os sindicatos dos bancários e dos eletricitários auxiliam com recursos para a manutenção de uma sala de administração e aquisição de materiais escolares (ACIF, 2010).

Figura 7 - Manifestação da CE/FMMC (Pacto das Águas)



Fonte: Diário Catarinense (2006)

Em 2002 houve a primeira ação conjunta das comissões do FMMC denominada *pacto das águas*, comemorado no dia internacional das águas (22 de março) e tendo como principal problemática, justamente, a falta de recursos hídricos nas comunidades dos morros do maciço. Tal ação passaria a fazer parte do cronograma conjunto das unidades de ensino da CE/FMMC (v. Figura 7). Desse modo, o tema do

meio ambiente esteve muito presente nas articulações políticas e organizativas do FMMC, tendo na figura da professora Dolores Buss do departamento de Geografia da UFSC sua principal assessora (NACUR, 2002, p. 27).

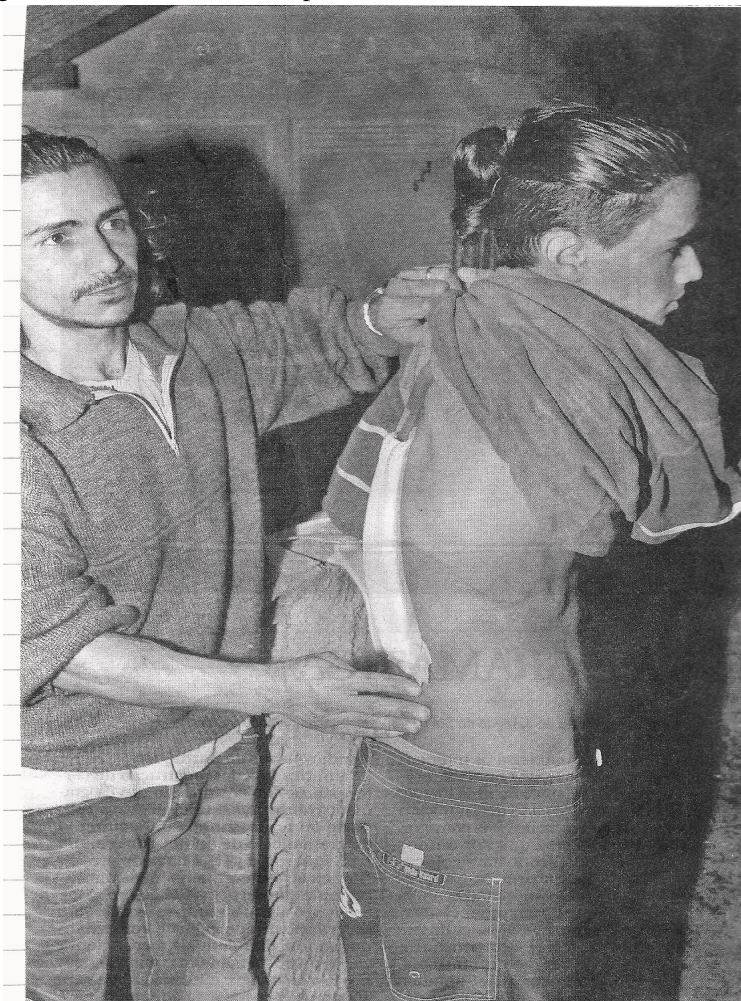
O trabalho de Buss estava relacionado ao projeto de extensão *plano comunitário de urbanização e preservação do Maciço Central*¹¹¹ de Florianópolis, ocorrido entre os anos de 2001 e 2002. A Comissão de Meio Ambiente neste período era extremamente atuante, reunindo-se regularmente para discutir o problema das encostas dos morros e sua consequente urbanização, evitando-se assim impactos ambientais ruinosos. Contudo, tal projeto de extensão ficou restrito à comunidade do Mont Serrat, ainda que houvesse uma articulação mínima com as demais comunidades do maciço do Morro da Cruz. Para o geógrafo Geraldo José Vieira (2002, p. 20) os maiores desafios da CMA/FMMC neste momento histórico, além do perigo de deslizamentos nas encostas, era o acúmulo de lixo produzido na comunidade do Mont Serrat, já que o seu recolhimento ocorria até a altura da capela, ou seja, até a metade da encosta. Os moradores residentes no alto do morro tinham de levar o lixo doméstico de caçamba para as áreas mais baixas do Mont Serrat; porém, devido ao difícil acesso às partes mais elevadas do morro (escadarias íngremes e trilhas escorregadias), era muito comum que o lixo acabasse se acumulando em terrenos baldios e pequenos vales, proliferando doenças e mau cheiro. Foi somente na década de 1990 que o Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF), tornou público um documento técnico que ressaltava que a área de ocupação do Mont Serrat apresentava “blocos de granito em posição instável nas cristas e blocos já rolados a meia encosta, além do solo residual de diabásio que tende ao escorregamento devido à drenagem insuficiente” (Idem, 2002, p. 24). Tal recomendação neste contexto era um alerta de que as famílias desta comunidade precisavam ser removidas o mais rapidamente possível para as áreas próximas à ‘Caixa D’água’, espaço este intermediário do morro. Posteriormente, as áreas de ocupação irregular precisavam ser reflorestadas.

Não obstante, sabemos que a população das comunidades dos morros, apesar dos riscos iminentes de deslizamentos, não tem as garantias legais do poder público para a ocupação de outros espaços urbanos, o que faz com que tal problemática se torne uma ‘tragédia

¹¹¹ Segundo o geógrafo Geraldo José Vieira (2002) a denominação ‘maciço central’ está vinculada aos estudos geomorfológicos, embora de forma genérica nos refiramos a estes espaços de ocupação apenas como ‘maciço’.

anunciada' a cada precipitação pluviométrica de grande intensidade na cidade de Florianópolis. Além disso, sabe-se que quase 70% da ocupação urbana em Florianópolis em sua área insular ocorreu em áreas de preservação permanente (dunas, mangues, encostas). O crescimento demográfico desordenado da capital catarinense e a ausência de infraestrutura (água, luz elétrica, saneamento, etc.) nestas áreas de ocupação irregular, não recebem qualquer atenção do poder público. Entretanto, tais benefícios são um dever do Estado e um direito constitucional. Em tal conjuntura, a então prefeita de Florianópolis, Ângela Amin, assinou o decreto 1.641/2002 que criava uma comissão especial para diagnóstico e estudo de procedimentos a serem adotados em relação à ligação de energia elétrica e água. Na prática, tal decreto procurava fazer um levantamento de ligações clandestinas em áreas de ocupação irregular, retirando destas comunidades tais serviços. Em síntese, não estava em pauta estudar as melhores condições de moradia destas comunidades (NASCIMENTO, 2002, p. 4).

Figura 8 - Estudante baleado pela PM



Fonte: Jornal *A Notícia* (2007)

No que tangia à Comissão de Segurança, a mesma tinha por objetivo discutir um modelo de policiamento nas comunidades dos morros de caráter preventivo, que não se restringisse à repressão, prática desencadeada, principalmente, no combate ao narcotráfico. Contudo, o secretário de segurança pública em 2003, João Henrique Blasi, não

conseguiu cumprir a promessa de ‘inclusão social’ gradativa e muito menos diminuir os efeitos de repressão policial¹¹². A ‘operação escorpião’ tinha por meta coibir o tráfico de drogas, mas foi se mostrando ineficiente com o passar dos anos¹¹³. A tão propalada polícia comunitária envolvendo o FMMC e a polícia militar, contava com apenas dois policiais militares para dar conta de todas as comunidades do maciço¹¹⁴. O então coordenador estadual da polícia comunitária, coronel Dalbosco, comentou que seriam necessários de 15 a 20 anos para se constituir uma cultura de policiamento comunitário no Brasil, como já ocorre nos países desenvolvidos (MENEZES, 2003b, p. 3).

A intensificação da repressão nos anos seguintes foi a resposta do poder público para as comunidades dos morros do maciço. Um exemplo da desproporcional e abusiva força da polícia militar ocorreu na madrugada do dia 26 de agosto de 2007, quando o estudante Lucas de Oliveira, 14 anos, da escola de educação básica Celso Ramos, associada à CE/FMMC, foi ferido com uma bala de borracha oriunda de uma espingarda calibre 12 quando voltava de uma festa na Beira-Mar Norte (v. Figura 8). Segundo Lucas, ele estava acompanhado de mais um amigo quando foi abordado pelos policiais militares, que faziam a ronda na entrada da Rua 13 de maio, que dá acesso ao morro do Mocotó. Depois de uma ‘geral’ (revista pessoal), os policiais teriam perguntado aos jovens se sabiam correr. Contaram até três e dispararam as balas de borracha. Os próprios policiais o socorreram, alegando que teriam visto Lucas com alguma arma. O outro jovem conseguiu escapar. O então comandante do 4º batalhão da Polícia Militar, major Newton Ramlow, teria determinado a abertura de inquérito policial militar para apurar a denúncia de abuso de poder¹¹⁵. O major disse na oportunidade que os

¹¹² O processo de segurança pública tem de estar, necessariamente, associado às melhores condições de moradia, alimentação e infraestrutura destas comunidades. Objetivamente, os limites estavam fincados nas próprias contradições das escolhas políticas do governo Luiz Henrique da Silveira.

¹¹³ Ineficiente do ponto de vista da relação com os/as moradores/as das comunidades do maciço, temerosos/as em relação às ações das polícias civil e militar nos morros. Ainda que pese sobre a corporação da polícia militar os baixos salários, número insuficiente de policiais/viaturas – conforme relato do coronel Fernando Rodrigues de Menezes da diretoria-geral da PM em Santa Catarina, participante da formação continuada da CE/FMMC no dia 3 de maio de 2010 –, as ações repressivas, via de regra, são massivas, enquanto as ações comunitárias são praticamente nulas. No caso específico das escolas associadas à CE/FMMC, a *ronda escolar* era considerada uma importante ponte entre as escolas, policiais e os/as estudantes, um modelo (ainda que imperfeito) de ação policial não repressiva e preventiva.

¹¹⁴ Tais dados se referiam à 2010.

¹¹⁵ Sob o comando de Ramlow foram frequentes as ações repressivas contra estudantes, principalmente no que se refere ao aumento das tarifas dos transportes coletivos na cidade de

três soldados da PM estavam numa região em que há venda de drogas no morro do Mocotó e que os jovens não teriam parado quando foram abordados (VARGAS, 2007).

As ‘articulações possíveis’ entre as comissões sempre foram muito difíceis, a tal ponto de nos dias de hoje termos apenas a CE/FMMC como comissão plenamente atuante. Tais limites podem estar relacionados ao conjunto das opções políticas de suas lideranças. Para o atual secretário-geral do Fórum do Maciço, Jair Batista¹¹⁶,

As comissões de trabalho foram um período muito rico de experiência [sic] que deram muito certo, porém é um trabalho que exige muito esforço e dedicação, quase que exclusivo, e isso acaba sobrecarregando algumas pessoas que lideram o processo, porém como tudo é voluntário fica difícil sustentar a regularidade nos trabalhos. As ONGs fazem um trabalho muito importante e necessário nas comunidades de periferia, porém fazem parte do contraditório, na medida em que assumem as responsabilidades do poder público e este justifica sua omissão; ainda tem o lado da limitação no atendimento que não se estende a todas as comunidades e isso gera descontentamentos e dissidências¹¹⁷.

Batista acrescenta também a pouca participação das comunidades em tal processo, destacando que:

O povo brasileiro, de modo geral, não tem a cultura da participação nos meios organizativos de reivindicação ou discussão política

Florianópolis. No dia 31 de maio de 2010, tropas de choque invadiram a UDESC e agrediram estudantes, lembrando os momentos mais torpes do período ditatorial em nosso país. Além dos tradicionais cassetetes, spray de pimenta e balas de borracha, a Polícia Militar e a Polícia Civil utilizaram as armas ‘taser’, que emitem ondas de eletrochoque, causando paralisia momentânea. Estas armas já estão sendo alcunhadas de ‘paus-de-arara portáteis’.

¹¹⁶ Jair Batista, até o momento desta pesquisa, era o atual secretário-geral do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Profissionalmente, já trabalhou como garçom, comerciante e assessor parlamentar. Trabalha também com pequenos reparos e reformas na área da construção civil, como forma de complementação de renda. Tem Ensino Médio completo e mora em Florianópolis há 22 anos, sendo que destes, 18 anos nas comunidades dos morros em torno do centro. Atualmente mora na comunidade do Mont Serrat. Em 2001 passou a integrar as discussões da política urbana no Fórum da Cidade e tomou conhecimento do projeto político do Fórum do Maciço do Morro da Cruz.

¹¹⁷ Batista autorizou a divulgação de seu nome para esta pesquisa e a entrevista foi concedida por correio eletrônico no dia 18 de junho de 2010.

suprapartidária. Isso é mais evidente entre a classe pobre, principalmente no maciço, onde as pessoas foram colocadas na invisibilidade, e essa situação os coloca na condição de submissão e descrédito de que são sujeitos de direitos e deveres. As poucas lideranças que surgem não tem [sic] preparo e poucas condições de assumir tamanha responsabilidade e acabam sendo massa de manobra de maus [sic] intencionados.

As considerações de Batista, embora pertinentes, principalmente no que se refere às mediações das organizações não governamentais em substituição ao poder público, não podem ser epidermicamente confirmadas no que se refere à participação das lideranças comunitárias. De fato, é necessário se construir a ‘cultura da participação política’, mas ela não se dá de forma espontânea e muito menos plenamente consciente de suas ações coletivas. Como Batista mesmo evidenciou, as “poucas lideranças que surgem não têm preparo e [possuem] poucas condições de assumir tamanha responsabilidade [tornando-se] massa de manobra”. Ora, num regime incessante de exploração da força de trabalho de homens e mulheres que residem nas comunidades dos morros, além da baixa escolarização existente, a constituição de tais lideranças vai se tornando mais difícil. Batista compreende bem tais limitações quando assinala que tal envolvimento exige compromisso político, mas que se enevoa com a prática do voluntariado e suas respectivas discontinuidades. A invisibilidade das comunidades dos morros em Florianópolis e a desqualificação política de seus moradores (“descrédito de que são sujeitos de direitos e deveres”, de acordo com Batista), são importantes elementos de análise, principalmente quando estas afirmações dimanam de alguém que convive diariamente com estas tensões e acompanha a estratégia de cooptação de tais lideranças comunitárias pelo poder público municipal, notadamente.

No que diz respeito mais detidamente à Comissão de Educação, a ex-secretária da CE/FMMC¹¹⁸, que esteve à frente desta função entre

¹¹⁸ A educadora é formada em Estudos Sociais (Licenciatura Curta) e História (Licenciatura Plena), com especializações em Gestão Escolar pela UDESC; Metodologia do Ensino de História em Jaboicabal (RJ); e Movimentos Sociais/Democracia Participativa pela UFMG. Encontra-se há 26 anos no magistério. A entrevista foi concedida ao autor no dia 3 de novembro de 2008. Para esta situação em específico, manteve-se o anonimato da entrevistada. Cabe ressaltar que a educadora está vinculada a uma das escolas associadas à CE/FMMC, e que o seu trabalho como secretária-executiva da Comissão de Educação se deu a partir de uma liberação específica das atividades docentes em sala de aula concedida pela Secretaria de Estado da Educação (SED).

2004 e 2008, relata a importância de seu trabalho com Vilson Groh no final da década de 1980, quando a mesma era vinculada à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). Acompanhou de perto a constituição do CEDEP (Centro de Educação e Evangelização Popular) e o trabalho de Groh na organização das comunidades dos morros (gênese do FMMC), assim como suas atividades vinculadas à educação e à geração de trabalho e renda. Ao assumir a secretaria da CE/FMMC, demorou em compreender os objetivos desta comissão, a ponto de muitas vezes vincular as lutas da CE/FMMC com as lutas do SINTE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina)¹¹⁹. Para esta educadora, a CE/FMMC poderia dar um passo maior, com alguém que pudesse assumir o papel político de forma mais ampla e consequente. Segundo a ex-secretária, Vilson Groh já estaria mais afastado politicamente da CE/FMMC, desejoso de que outras lideranças brotassem e pudessem levar adiante as questões mais específicas das unidades de ensino:

A gente percebe nos últimos tempos que ele tem se dedicado muito mais ao *Projeto Aroeira*¹²⁰ do que à Comissão de Educação. Mas eu entendo que não é por uma questão de desprezo. Entendo que ele percebe que outras pessoas têm de conduzir este processo iniciado por ele; [...]. Eu acho que a Comissão de Educação tem que pensar em trazer outras pessoas para ter um processo de renovação. Fazer essa discussão para ver de fato se a gente tem nas escolas alguém que assume; que reconhece essa importância, que se dedique a este trabalho. Senão, a gente vai ficando em cargos, e daqui a pouco a gente fica eterno [sic]. Então, a gente tem de pensar. Eu tenho um projeto [...] que

¹¹⁹ O primeiro secretário-executivo da CE/FMMC (2003-2004) deixou as suas funções de secretário para concorrer a uma das chapas para a diretoria regional do SINTE. Talvez, por conta disso, a educadora teve dificuldades em desvincular os pressupostos da CE/FMMC e a organização política da classe docente por intermédio do sindicato. Tais questões serão problematizadas no capítulo 4 desta investigação.

¹²⁰ O Projeto Aroeira – Consórcio Social da Juventude da Grande Florianópolis –, segundo Nadir Esperança Azibeiro (2009), é um movimento coordenado por Vilson Groh no interior da ONG Escrava Anastácia, que objetiva oferecer alternativas de empregabilidade aos jovens das periferias (comunidades de Chico Mendes, Novo Horizonte, Mariquinha e Alto Caieira) através de atividades desportivas, o contato com a natureza e oficinas profissionalizantes. Ainda de acordo com Azibeiro, dos três mil e duzentos jovens que participaram das três primeiras edições do Projeto Aroeira, mais de mil e quinhentos foram inseridos/as no mercado de trabalho, através de empregos formais ou a partir da constituição de cooperativas e outros grupos empreendedores.

é de pensar uma formação para mim. [...] Se a direção, se o processo de gestão das escolas vai mudando, acho que a Comissão de Educação tinha que pensar também nesse processo.

Já a atual secretária-executiva da CE/FMMC¹²¹ compreende que a articulação das comissões atualmente é frágil ou praticamente inexistente. Todavia, recorda-se que no primeiro ano do mandato do prefeito Dário Berger em Florianópolis (2005-2008), houve uma intensa mobilização das comunidades dos morros e de suas comissões, através de uma reunião estratégica na escola de educação básica Lauro Müller. Em contrapartida, a cooptação das lideranças comunitárias através de agentes ligados ao poder público municipal devido às obras do PAC (de acordo com o que foi tratado no capítulo 1), também dispersou ou desmobilizou os pressupostos políticos estabelecidos pelo FMMC nos primeiros anos do governo Luiz Henrique da Silveira. Para a secretária da CE/FMMC,

Falar das outras comissões é complicado, porque a gente não vivenciou muito isso. O que eu vivenciei, o que eu senti, foi quando a gente conseguiu articular atividades conjuntas, que foi essa vez que a gente visitou o morro – todas as comissões – junto com a Rose Berger¹²². Cada comunidade subia junto. Então, o pessoal se uniu para fazer alguma coisa. E a gente fazia oficinas nas escolas, e a história da rádio-escola vem em função da Comissão de Comunicação, que era uma das mais organizadas na época. A [*Comissão de*] Segurança também. A gente fez algumas ações. Por exemplo: alguém [*de outra comissão*] participava de uma reunião da CE/FMMC. Mas, assim, são destes momentos que eu me lembro dessa articulação maior. E, realmente hoje, nesta última reunião que eu participei no dia 1º de março [*de 2010*], querendo retomar um pouco, estas comissões em princípio não estavam representadas. A única pessoa que falou em nome

¹²¹ A entrevistada é Licenciada na área de Educação Física (Universidade Federal de Santa Maria), com Especialização em Gestão e Educação Física Escolar na UFSC, sob a orientação do Professor Doutor Alexandre Vaz. Encontra-se há 22 anos no magistério e foi diretora-geral de uma escola associada à CE/FMMC (2003-2006). A entrevista foi concedida ao pesquisador no dia 31 de março de 2010. Também neste caso, foi preservada a identidade da depoente.

¹²² Ex-secretária de Assistência Social e ex-cônjuge do prefeito Dário Berger.

de uma comissão fui eu, falando como CE/FMMC. Os outros representantes eram das comunidades, mas nada como tinha antes, pessoas da universidade, que faziam parte da Comissão de Meio Ambiente. [...] Em nenhum momento eu vi isso sendo rearticulado na reunião de retomada do Fórum do Maciço.

Em síntese, se levarmos em conta os objetivos gerais das comissões apresentados anteriormente no organograma do projeto político do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (cf. Quadro 1), perceberemos também que tais intencionalidades, além de amplas, ainda não estavam totalmente nítidas. O objetivo geral da CE/FMMC se alicerçava na defesa da escola pública integral com qualidade, a partir da construção dos projetos políticos e pedagógicos de cada realidade escolar. Todavia, a defesa de tal perspectiva dependia também da aprovação orçamentária do poder público estadual em relação ao financiamento dos projetos elaborados por cada unidade de ensino. Já a Comissão de Meio Ambiente defendia um plano diretor condizente com a realidade das encostas dos morros, algo que foi se mostrando pertinente até os dias de hoje. Em 2010 o plano diretor apresentado pela Prefeitura de Florianópolis – depois de quatro anos de discussão – não contemplou satisfatoriamente as comunidades do maciço, muito menos outras localidades da capital catarinense. Aliás, as tentativas de encaminhamento do chamado ‘plano diretor participativo’ (PDP) à Câmara de Vereadores foram temporariamente suspensas por não atenderem as reivindicações dos núcleos distritais, além de não respeitarem o núcleo gestor constituído (SABOYA, 2010).

A Comissão de Segurança, que tinha por objetivo um policiamento comunitário e preventivo, viu ruir suas intencionalidades e, principalmente, o abandono de tal projeto ainda no primeiro mandato do governo Luiz Henrique da Silveira. A política de segurança continua sendo de caráter repressivo, desmobilizando qualquer tentativa de vínculo com as comunidades dos morros. Por seu turno, a Comissão de Comunicação conseguiu construir veículos de comunicação popular durante algum tempo, mas devido ao caráter voluntário de seus participantes e a descontinuidade de suas ações, também se dispersou ao longo destes últimos anos. Talvez, de todas as comissões, a Comissão de Trabalho e Renda foi a que conseguiu delimitar e explanar melhor o seu objetivo político, tendo em vista a preocupação com o avanço da criminalidade que ceifava/ceifa a vida de centenas de jovens que se encontram fora do mercado formal de trabalho. A CTR/FMMC

forneceu, em linhas gerais, as balizas teóricas da *economia solidária* e das ações cooperativadas, assunto de nosso próximo tópico.

2.3. LIMITES, AVANÇOS, RECUOS E POSSIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO DO FÓRUM DO MACIÇO

O FMMC, desde a sua gênese, destacou-se como um movimento que se empenhou na luta por uma sociedade mais democrática, onde as diferenças sociais não fossem tão gritantes, onde os direitos e a dignidade humanas fossem respeitados, sobretudo o direito à terra e o direito à vida. A criação do FMMC significou um momento importante para o reconhecimento da luta e da resistência da sociedade civil em suas organizações. Da articulação do FMMC foram se constituindo redes com projetos e ‘parcerias’ que criaram interfaces entre o público/popular, ressignificando esses espaços na construção de uma cultura de participação, solidariedade e cooperação (DACOREGIO; DANTAS, 2010). Todavia, reconhecemos que tais projetos e parcerias estão muito atrelados ao terceiro setor através das ONGs coordenadas por Vilson Groh. Sabe-se que, ainda que tais ONGs sejam bem intencionadas, elas fragilizam a sociedade civil e, sobretudo, as organizações políticas das comunidades dos morros, além de personalizarem lideranças (MONTAÑO, 2005).

Retomando a concepção restrita e ampliada de Estado, pode-se dizer que o objetivo político central do FMMC foi tentar romper com a simplificação da dualidade de poderes entre a sociedade política e a sociedade civil. Mesmo sob a égide da lógica do capital, é possível se observar determinadas formas de socialização da propriedade, tais como: nacionalização de empresas, cooperativismo e associativismo, que defendem os interesses da classe trabalhadora. No plano político,

[...] na forma democrático-republicana do Estado capitalista moderno, puderam e podem coexistir (ainda que numa relação de integração/contradição) instituições liberais, oriundas das revoluções burguesas, com formas políticas democráticas, criadas pelas classes subalternas em seu processo de autodefesa, de luta contra os interesses das classes dominantes. [...], além da conquista do sufrágio universal (uma bandeira de luta da classe trabalhadora contra os pressupostos teóricos e práticos do liberalismo

originário), a criação de organismos como sindicatos (proibidos pelos primeiros regimes liberais) e como os partidos políticos de massa (uma invenção das classes trabalhadoras), organismos que são hoje parte integrante da vida estatal de qualquer país capitalista desenvolvido (COUTINHO, 1994, p. 41).

Assim, no âmbito da sociedade civil, as classes trabalhadoras por meio de aliados buscam exercer a sua ‘hegemonia’, através da ‘direção’ e do ‘consenso’, contrapondo-se à sociedade política (Estado em sentido estrito nos termos gramscianos), afeita ao processo de dominação edificada na coerção (Idem, p. 54). Contudo, se formos observar o objetivo central do FMMC (“propor políticas sociais públicas que garantam a qualidade de vida e o desenvolvimento sustentável do Maciço do Morro da Cruz”), perceberemos que a sua intencionalidade é o seu próprio limite, ou seja: como garantir que tal aposta possa ser respondida pelo Estado num contexto de enfraquecimento da sociedade civil por meio da prática do voluntariado ou de organizações não governamentais? O Estado burguês pode garantir a qualidade de vida das comunidades dos morros de Florianópolis? O que significa o ‘desenvolvimento sustentável’ em tais comunidades? Ora, aí se estabelece a disputa hegemônica já comentada no tópico 2.1. Este litúgio hegemônico não pode ser compreendido como mero maniqueísmo, mas fundamentalmente, como o movimento histórico que gera novas possibilidades de luta, já que a sociedade humana “é uma estrutura bem-sucedida, capaz de mudança e, assim, o presente não é seu destino final” (HOBSBAWM, 2009b, p. 11).

Como bem assinala o professor Antonio Carlos S. Diegues (1992), o termo ‘desenvolvimento sustentável’ vem sendo utilizado de forma acrítica e *ad nauseam*, principalmente depois da realização da Eco-92¹²³ na cidade do Rio de Janeiro. Muito presente nos discursos

¹²³ A cidade do Rio de Janeiro foi a sede da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUCED), realizada de 3 a 14 de junho de 1992. A reunião ficou conhecida como Eco-92, onde compareceram delegações de 175 países. Foi a primeira reunião internacional de grande magnitude a se realizar após o fim da Guerra Fria (1948-1989). Os compromissos específicos adotados pela Conferência Rio-92 incluíram duas convenções: uma sobre ‘Mudança do Clima’ e outra sobre ‘Biodiversidade’, e também uma ‘Declaração sobre Florestas’. A Conferência aprovou, igualmente, documentos com objetivos mais abrangentes e de natureza mais política: a Declaração do Rio e a Agenda 21. Ambos endossam o conceito fundamental de *desenvolvimento sustentável*, que combina as aspirações compartilhadas por todos os países ao progresso econômico e material com a necessidade de uma consciência ecológica. Além disso, por introduzir o objetivo global de paz e de

governamentais e também de lideranças multilaterais (ONU, FMI, BIRD, UNESCO),

Este termo transita pelos mais diversos círculos e grupos sociais, desde as organizações não-governamentais até as de pesquisa, com notável e estranho consenso, como se fosse uma palavra mágica ou um fetiche. Uma análise mais aprofundada revela uma falta de consenso, não somente quanto ao adjetivo ‘sustentável’, como também ao desgastado conceito de ‘desenvolvimento’ (DIEGUES, 1992, p. 22).

Deste modo, com a intensa crise dos chamados modelos ‘desenvolvimentistas’, o seu revisionismo atingiu a sua culminância com a possibilidade cada vez mais evidente da degradação do planeta e de seus recursos materiais, fazendo com que surgissem diversas ONGs que promovem a defesa ambiental. Em nosso país o ciclo desenvolvimentista anterior à década de 1970 (BIELSCHOWSKI, 2000), esteve calcado em três grandes correntes: a) setor público (não nacionalista); b) setor privado; e c) setor público (nacionalista). No primeiro caso, seus principais mentores – destacando-se Roberto Campos – defendiam um planejamento econômico com intensa participação do capital estrangeiro, através de uma comissão mista Brasil/EUA, omissa em relação à reforma agrária e à redistribuição de renda; no segundo caso, tendo como principal núcleo aglutinador a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), seus pressupostos se alicerçavam na industrialização com proteção estatal ao capital industrial nacional, com a defesa do lucro (gerando má redistribuição da renda) e uma reforma agrária com sérios limites; e, por fim, no terceiro caso, tendo como principais articuladores o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), seus princípios se dirigiam para a industrialização planificada e

desenvolvimento social duradouros, a Rio-92 foi uma resposta tardia às ‘gestões’ dos países do Sul feitos desde a reunião de Estocolmo (AMBIENTE BRASIL, 2010). Todavia, tais pressupostos foram se mostrando inócuos nos anos seguintes, denotando que não é possível o equilíbrio ecológico enquanto a lógica do capital persistir no planeta, esgotando seus recursos naturais e, sobretudo, submetendo uma elevada quantidade de trabalhadores e trabalhadoras a uma carga de trabalho extenuante, degradante e com salários e condições de trabalho aviltantes; além disso, o grande capital impõe a um extrato populacional significativo do planeta a indigência social absoluta.

fortemente apoiada por empreendimentos estatais, sendo favorável à distribuição de renda e à reforma agrária.

Contudo, no auge da discussão sobre o ‘desenvolvimento sustentável’, o Brasil ingressava na era dos regimes neoliberais, encetada com o governo Collor de Mello¹²⁴ (1990-1992) e prolongada pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2010)¹²⁵. Logo, com a adoção do neoliberalismo em nosso país a partir da década de 1990 as mobilizações sociais foram fortemente fraturadas, principalmente através da estratégia da cooptação. Nos termos do ex-presidente Cardoso, a ‘ação estatal’ teria de dar lugar à ‘ação pública’, através do voluntariado e a racionalização dos gastos com saúde, educação e infraestrutura, tendo como palavras de ordem a ‘flexibilização’ e a ‘adaptação funcional’ da força de trabalho (DANTAS, 2009b, p. 95).

No que concerne, brevemente, ao processo histórico de desenvolvimento regional em Santa Catarina, o seu modelo de incremento industrial se dá na segunda metade do século XIX e vai até as primeiras quatro décadas do século XX, calcado no setor têxtil, alimentício e no extrativismo mineral/vegetal. Ainda na década de 1940 a indústria catarinense se ampliou e se diversificou, através dos setores da cerâmica, celulose e metalurgia (THEIS; BUTZKE, 2008, p. 3-4). Todavia, foi só a partir da década de 1960 que a economia catarinense passou a ter uma interferência mais efetiva do Estado no controle e gerenciamento do processo de acumulação do capital¹²⁶. Nos últimos 30 anos foram inaugurados uma série de planos governamentais em Santa

¹²⁴ Não terminou o seu mandato, pois sofreu processo de *impeachment* no ano de 1992, sob a acusação de corrupção passiva em relação aos mecanismos ímprobos de arrecadação de sua campanha. O mandato foi finalizado pelo seu vice, Itamar Franco, que nomeou como ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso.

¹²⁵ O governo Lula (2003-2010), apesar de ter mantido o mesmo modelo econômico da gestão anterior, não pode ser identificado *ipsis litteris* com o governo Cardoso (1995-2002). Ainda que seja insuficiente tal explicação, pode-se dizer que o governo Lula teve nuances híbridas ou conciliatórias, ora adotando ações estatizantes, ora beneficiando o grande capital privado, contudo, não ultrapassando a esfera do mero reformismo liberal.

¹²⁶ Tal reestruturação nos campos político, social e educacional em Santa Catarina teve início no governo de Celso Ramos (1961-1965), quando foi criado o Plano de Metas do Governo (PLAMEG), semelhante ao Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG) do regime militar, que tinha como principais mentores o ministro do planejamento Roberto Campos e o ministro da fazenda, Otavio Gouveia de Bulhões. A partir disso, houve uma expansão administrativa no estado, através da ampliação de quadros técnicos especializados; reformulação logística que favorecesse a criação de bancos (BESC); universidades (UDESC); fundos de pensão (IPESC) e secretarias de negócios na região oeste. O setor educacional ao lado dos setores rodoviário e energético foi um dos que mais recebeu injeção financeira neste período (DANTAS, 2009b, p. 14-15).

Catarina, notadamente após a redemocratização do Brasil na década de 1980. A *carta aos catarinenses* ou a *opção pelos pequenos* no primeiro mandato de Esperidião Amin (1983-1987) do PDS (Partido Democrático Social) a despeito de elevadas doses de ‘populismo’¹²⁷, em nenhum momento procurou romper com a acumulação privada do capital, além de não ter cumprido as metas do Plano Estadual de Educação (DANTAS, 2009b). No governo dos peemedebistas Pedro Ivo Campos¹²⁸ e Cassildo Maldaner (1987-1991), o projeto de governo alcunhado de ‘Rumo à nova sociedade catarinense’ priorizou a recuperação econômico-financeira do governo estadual, a partir de 17 seminários regionais e do denominado planejamento participativo (THEIS; BUTZKE, 2008, p.4). Na prática, o governo Pedro Ivo Campos era respaldado por assessores técnicos de gabinete (*experts*) e a ala conservadora do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), dando-se a falsa impressão da participação coletiva e popular nos destinos sociais de Santa Catarina. Em seu governo, dezessete mil professores foram demitidos devido a uma greve realizada em 1988, já que Campos não atendeu às reivindicações do Plano Estadual de Educação (PEE) construído de forma popular/coletiva e ampla no governo Amin (AURAS, 1988, p.176-177). Professores e professoras foram espancados em praça pública, lembrando um passado não muito distante da história política recente do país.

No governo Vilson Kleinübing (1991-1994), do Partido da Frente Liberal (PFL), o plano ‘Saúde, Instrução e Moradia’ (SIM) continha previsões/controles de gastos infraestruturais e intenso incentivo ao empresariado catarinense, sob a ótica do ‘Estado Mínimo’¹²⁹. Já no governo de Paulo Afonso Vieira (1995-1999) do PMDB, foi colocado em prática o plano ‘Viva Santa Catarina’, onde se defendia uma gestão democrática, descentralizada e o ‘desenvolvimento

¹²⁷ Atualmente, os historiadores não têm adotado mais a expressão ‘populismo’ para se referirem a um líder carismático (nos moldes do varguismo), que exercem um poder político e passional sobre as massas populares. Para a historiadora Ângela de Castro Gomes, a historiografia brasileira influenciada pelas ideias de E.P. Thompson, reavaliou a figura do ‘populista’ para ‘homem de Estado’, já que a classe trabalhadora (as ditas ‘massas’) não é passiva, tampouco é alienada politicamente. Para Gomes, a expressão mais adequada seria ‘trabalhismo’ em detrimento de ‘populismo’, já que este último se tornou um conceito bastante elástico e pouco elucidativo do ponto de vista histórico (MOURELLE, 2011).

¹²⁸ Pedro Ivo Campos faleceu antes de terminar o seu mandato, concluído pelo seu vice, Cassildo Maldaner.

¹²⁹ O ‘Estado Mínimo’ ou Neoliberal, todavia, não significa que o Estado deixou de ser forte e controlador. Ele apenas deixa de investir em políticas sociais, favorecendo a acumulação do capital privado a partir de sua condição mediadora privilegiada, procurando esmagar as contradições intrínsecas entre capital e trabalho.

sustentável’ no estado. Envolveu-se com o ‘escândalo dos precatórios’, além de ter enfrentado uma das maiores greves do magistério catarinense, situação esta que ocorreu em todas as gestões anteriores. Esperidião Amin retornou ao governo catarinense (1999-2002) pelo Partido Progressista Brasileiro (PPB) e por meio do plano ‘Santa Catarina: estado vencedor’, propôs-se a cinco objetivos bastante amplos e difusos: inclusão, crescimento, preservação, parcerias e bons exemplos. Amin apoiou a iniciativa dos fóruns de desenvolvimento regional, que se diferenciam das secretarias de desenvolvimento regional do governo Luiz Henrique da Silveira (2003-2010)¹³⁰. Não obstante, o governo de Luiz Henrique da Silveira teve o apoio decisivo da tríplice aliança, ou seja, a unificação político-partidária do PMDB, DEM (Democratas) e PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira). Em seu governo, Luiz Henrique da Silveira criou 36 secretarias de desenvolvimento regional (SDRs), tendo como slogan ‘descentralização e desenvolvimento regional sustentável’ (Idem, p. 4), contando com o apoio das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Porém, na prática, foi uma importante estratégia de fortalecimento e domínio de redutos eleitorais no interior do estado sob o comando da tríplice aliança, já que as SDRs das regiões catarinenses mais empobrecidas continuaram bastante dependentes do governo central pelos mais diferentes motivos, tais como: ausência de hospitais, pronto-socorros, malhas viárias, incapacidade gerencial, escolas de um único turno, burocratização, etc.. Pelo quadro a seguir é possível se ter uma visão panorâmica dos modelos de desenvolvimento empregados em Santa Catarina nas últimas décadas:

Quadro 2: Modelo de desenvolvimento em Santa Catarina

Ano	Governador	Plano	Prioridades	Elaboração do Plano
1983 a 1986	Esperidião Amin Helou Filho Vice: Victor Fontana PDS	Carta aos Catarinenses; Atlas de Santa Catarina	Transportes (Secretaria da Reconstrução)	GAPLAN (Gabinete de Planejamento e Coordenação Geral)
1987 a 1990	Pedro Ivo Figueiredo de Campos Vice: Cassildo J.	Rumo à Nova Sociedade Catarinense	Recuperação financeira do Estado	SEPLAN (Secretaria de Planejamento) SEDUMA (Secretaria de Estado de

¹³⁰ Luiz Henrique da Silveira em seu primeiro mandato (2003-2006) se licenciou para concorrer à reeleição para o governo do estado, deixando o governo para seu vice, Eduardo Pinho Moreira (PMDB). Em seu segundo mandato, licenciou-se para concorrer ao Senado Federal, promovendo para o cargo de governador o vice Leonel Pavan (PSDB).

	Maldaner PMDB			Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente) - construído a partir de 17 seminários regionais
1991 a 1994	Vilson Pedro Kleinübing Vice: Antônio Carlos Konder Reis PFL-PDS	Plano Saúde e Instrução e Moradia (SIM); Santa Catarina: estado onde investir;	Recuperação do patrimônio público, escolas e rede hospitalar; Ênfase na recuperação econômica e financeira	SEPLAN 18 planos regionais; parceria do governo do estado com associações municipais
1995 a 1998	Paulo Afonso E. Vieira Vice: José Augusto Hülse PMDB	Plano Governo Viva Santa Catarina PBDR (continuação)	Foram priorizados a inclusão, o crescimento, a preservação, parcerias e bom exemplo.	SEDUMA
1999 a 2002	Esperidião Amin Helou Filho Vice: Paulo Roberto Bauer PPB	Santa Catarina: estado Vencedor	“Incluir, Crescer, Preservar, Parceria e Bom Exemplo”.	SEDUMA Fórum Catarinense e Fóruns Regionais
2003 a 2006	Luiz Henrique da Silveira Vice: Eduardo Pinho Moreira PMDB	Plano Catarinense de Desenvolvimento Projeto Meu Lugar	Descentralização e desenvolvimento regional sustentável	Instituto Celso Ramos; SEPLAN
2007 a 2010	Luiz Henrique da Silveira Vice: Leonel Pavan PMDB/PSDB/DEM	Plano Catarinense de Desenvolvimento Projeto Meu Lugar	Descentralização e desenvolvimento regional sustentável	Instituto Celso Ramos; SEPLAN

Fonte: Batista e Theis *apud* Theis e Butzke (2008)

Levando-se em conta os modelos de desenvolvimento em Santa Catarina nas últimas décadas e retomando a intencionalidade política do FMMC em seu contexto histórico, observamos que os objetivos do mesmo estavam acalanhados numa escolha política que não radicalizava. Antes, porém, optava pelo regime de *parcerias, voluntariado, desenvolvimento sustentável, economia solidária, redes sociais* e a participação decisiva do chamado *terceiro setor* na mediação

dos conflitos sociais. A Comissão de Trabalho e Renda em conjunto com a Agência de Desenvolvimento Social e Sustentável, coordenada pelo professor Eriberto Meurer, apostou na economia solidária como fator de diminuição do empobrecimento das comunidades dos morros, tendo como principal teórico o economista Paul Singer¹³¹.

Associado a isso, segundo a socióloga Maria da Glória Gohn (2006), o modelo teórico de movimento social que chega ao Brasil na década de 1990 é o modelo estadunidense, através da intermediação de ONGs. Para Gohn, entretanto, é importante situar historicamente a gênese da teoria dos movimentos sociais. Na Europa há duas abordagens teóricas bem distintas: a marxista e a dos novos movimentos sociais (NMS). A marxista se centra no estudo dos processos históricos globais, nas contradições existentes e nas lutas entre as diferentes classes sociais. As categorias de análise construídas por seus autores se dirigem às classes sociais, contradições, lutas, experiências, consciência, conflitos, interesses de classe, produção/reprodução da força de trabalho, Estado, etc.. Os conceitos de cunho marxista por seu turno estariam associados à experiência coletiva, campo de forças, organização popular, projeto político, cultura política, movimentos sociais, contradições urbanas, etc. (Idem, p. 14-15). Os modelos teóricos estadunidenses e latino-americanos estariam vinculados à estrutura das ‘oportunidades políticas’ e ao estudo dos movimentos sociais libertários emancipatórios (índios, negros, mulheres e minorias em geral); já as lutas populares urbanas (associação de moradores e comunidades de base da Igreja) e lutas pela terra na área rural, teriam maior ênfase da vertente marxista até a década de 1970, enquanto a abordagem teórica dos NMS a partir da década de 1980. Entendemos, porém, que o ecletismo teórico e a tentativa de responder às demandas atuais das classes trabalhadoras através de artifícios que, via de regra, afasta-se da centralidade capital-trabalho, estão mais próximos de reformismos pontuais do que, propriamente, de processos revolucionários.

Gohn aponta também que as interferências das ONGs em comunidades sociais empobrecidas compõem-se

¹³¹ Paul Israel Singer nasceu em Viena no ano de 1932 e vive no Brasil desde os oito anos de idade. Foi membro fundador do CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) ao lado dos sociólogos Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni; também foi secretário municipal de planejamento de São Paulo no governo da então petista Luiza Erundina (1989-1992) e, atualmente, é professor da UNESP. É professor titular da FEA-USP e desenvolve pesquisas na área de economia, problemas do trabalho, saúde e urbanização (SINGER, 2008). Foi responsável pela pasta da Secretaria Nacional de Economia Solidária do governo Lula (2003-2010).

[...], com ênfase na auto-estruturação a partir de certos pontos: política interna de captação de recursos; constituição de uma base de adeptos e militantes; articulação com a sociedade civil e política por meio de políticas de parceria; envolvimento em projetos sociais operacionais; e política de formação e qualificação de quadros (Idem, p. 240).

Grosso modo, esta era a estrutura de organização política do FMMC em seus primeiros anos. As ONGs realizam a mediação entre coletivos organizados e o poder de sistema governamental, assim como entre grupos privados e instituições governamentais (Idem, p. 301). Em outras palavras, o crescimento das ONGs desmobilizou os movimentos sociais, através de políticas de parceria implementadas pelo poder público. Isto revela também as orientações voltadas à desregulamentação do Estado na economia e na sociedade de forma geral, transferindo as responsabilidades estatais para as comunidades ou fóruns organizados. Os movimentos populares perderam o apoio da Igreja Católica progressista (Teologia da Libertação) muito atuante nas décadas de 1970 e 1980. Ao rever suas doutrinas e práticas sociais, setores da Igreja Católica estariam alterando as diretrizes de suas ações no que se refere à participação popular na política do país (Idem, p. 314). Além disso, a denominada ‘velha’ militância política de esquerda estaria dando vazão à *esquerda resignada e possibilista*, nos termos de Carlos Montañó (2005).

Diante do desemprego estrutural e da precarização do trabalho formal, o Estado tem relegado suas funções/responsabilidades sociais ao domínio do privado, ou seja, às famílias, às comunidades, às instituições religiosas e filantrópicas, onde as mesmas responsabilizam-se por si numa ‘rede de solidariedade’ que possa proteger os mais pobres (SOARES, 2005, p. 12). Tal conjuntura pautada nas acepções políticas neoliberais permite e abriga com muita amplitude o chamado ‘terceiro setor’¹³², dominado por ONGs e mantidas, sobretudo, com recursos públicos. Ainda que determinadas ONGs sejam bem intencionadas, como àquelas coordenadas por Vilson Groh, entendemos que ao assumirem um “papel substitutivo ao Estado, sobretudo naqueles lugares mais pobres e afastados, de onde o Estado se retirou ou simplesmente

¹³² Segundo Montañó (2005, p. 16-17), o denominado terceiro setor seria uma “mistificação de uma sociedade civil popular, homogênea e sem contradições de classe”, opondo-se vigorosamente ao ‘primeiro setor’ (Estado) – supostamente burocrático e ineficiente – e ao ‘segundo setor’ (mercado), orientado pela procura do lucro.

não existia” (Idem, p. 12), criaram margens para mais desresponsabilização estatal e o deslocamento de texturas públicas permanentes. Nesta direção, as iniciativas locais e/ou territorializadas são insuficientes para a efetuação de grandes mudanças nos processos de ocupação urbana, assim como em obras infraestruturais que exijam robustez de investimentos e adequada dotação de recursos públicos.

Vilson Groh, contudo, defende a participação das ONGs em contextos sociais empobrecidos, vendo nas mesmas mais ‘possibilidades’ do que ‘limites’:

Acho que depende como surgem as ONGs. Se tu olhas as nossas ONGs elas surgiram da base, as diretorias são da base até hoje. E continuarão sendo sempre da base. As ONGs podem ser instrumentos de processos. Agora, quando as ONGs são instrumentos de ‘fora para dentro’ destas realidades e as intervenções são deste caso, elas podem ser meramente captadoras de recursos e não desenvolver trabalhos relacionados ao processo. [...]. Eu vejo as ONGs dentro deste processo, porque as nossas organizações existiam antes de serem ONGs. Todas já possuem mais de vinte e cinco anos. O CEDEP nasceu em 1986 no continente e o CAPROM já vem desde 1982. [...]. As nossas organizações sempre ajudaram na formação dos moradores e na rediscussão política. E a gente sempre pegou no viés da educação popular. E com a visão também de que ONG um dia também tem de se acabar. O dia que tivermos um Estado com políticas públicas, do ponto de vista de políticas estatais, acho que finda o papel da ONG. [...]. E aí a questão é: como é que tu constróis uma nova esfera política não-estatal de controle? [...]; qual é a relação entre o Estado e a sociedade civil neste processo todo da discussão? *Não são instituições que se opõem, mas que podem trabalhar numa relação de composição com elementos da transgressão* [grifos nossos]. E aqui o jeito de olhar a realidade e o jeito de olhar o papel do Estado, das políticas públicas e da intervenção da sociedade civil, passa pela capacidade de a gente dar um salto de qualidade e criar mecanismos de controle. [...]. Então, uma volta de foco de reflexão para mim hoje e de

discutir a composição do Estado, é discutir mecanismos que se façam ‘controle social’, controle da gestão pública. [...]. Então, quando a gente discute o papel das ONGs e dos movimentos sociais, precisamos entender como é que saímos de um processo de radicalidade, de reivindicação e de reivindicação com proposição¹³³.

Diante disso, o aclamado ‘encontro das possibilidades’ defendido por Groh no projeto político do FMMC estava alicerçado numa relação entre Estado e sociedade civil que, em princípio, não se opunha, mas que compunha diferentes formas de parceria, porém, com ‘elementos de transgressão’. No final da década de 1990 ao defender a economia solidária como fator de diminuição da pobreza, Groh entendia que experiências concretas envolvendo o campo e a cidade eram capazes de fixar o homem na área rural e reduzir as elevadas taxas migratórias para as áreas periféricas da Grande Florianópolis¹³⁴. Historicamente, Groh procura situar o início do FMMC com suas primeiras ‘parcerias’:

O Fórum de Economia Solidária [FES] desenvolve duas experiências concretas na relação campo/cidade. A experiência da merenda escolar sem agrotóxico para 6.000 crianças e adolescentes (ensino fundamental e secundário). As crianças e adolescentes são de comunidades dos morros que fazem parte da rede do maciço central, Fórum de Desenvolvimento Sustentável (são 6 escolas estaduais). E a experiência das cestas que é a venda direta do agricultor ao consumidor. O objetivo do fórum é aproximar associações e entidades que produzam no campo um produto

¹³³ Entrevista concedida ao autor no dia 9 de janeiro de 2011.

¹³⁴ O estímulo à agricultura sem produtos químicos e o lançamento da ‘operação mananciais’ em 2002 foi uma das atividades concernentes ao dia mundial das águas, estabelecido pela ONU desde 1992. A campanha pela eliminação dos agrotóxicos das lavouras foi lançada no dia 22 de março de 2002 na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, quando então foi assinado um pacto entre diversas entidades (inclusive o FMMC) para o estímulo de tal prática. Estimava-se que naquele período havia 30 mil agricultores trabalhando nas encostas das serras com agrotóxicos, afetando a água consumida por cerca de 600 mil pessoas que vivem na Grande Florianópolis, segundo explicações do professor Wilson Schmidt, docente do Centro de Ciências da Educação da UFSC e ex-presidente da Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (AGRECO). O pacto foi assinado entre a AGRECO, o FMMC e os municípios das encostas da Serra Geral, com a participação dos poderes públicos municipal, estadual e federal. Esta informação foi retirada do arquivo digital do jornal *A Notícia* com data de 22 de março de 2002 (MARTINS, 2009e).

ético e agroecológico, relacionando com as áreas empobrecidas (excluídas) da cidade para dar possibilidade a um comércio justo e solidário. No campo – as redes que gestaram o Fórum do Desenvolvimento dos Pequenos Municípios da encosta da Serra Geral. Dentro do fórum está a AGRECO (Associação de agricultores Ecológicos da Encosta da Serra Geral, na região da Grande Florianópolis). Esses fóruns têm a participação de professores da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) que assessoram em suas áreas específicas, a partir das de cada [sic] realidade. Em 2001, o processo organizativo do Fórum começa a se fortalecer com a assessoria da Universidade Federal de Santa Catarina. A primeira reunião ocorreu no dia 12 de maio em Santa Rosa de Lima e desde então, os diversos atores e instituições dos municípios da região discutem e propõem políticas diferenciadas para estimular o desenvolvimento territorial. De maio a dezembro de 2001 o Fórum estabeleceu ações prioritárias para o desenvolvimento das encostas da Serra Geral, iniciando com a melhoria da qualidade de vida da energia e das estradas e com o projeto de telefonia. Também o saneamento básico e a educação passaram a receber mais atenção do poder público, e a merenda e o transporte escolar estão tendo prioridade nesta nova perspectiva (GROH, 2010)¹³⁵.

O Fórum de Economia Solidária nasceu, segundo Groh, em torno de 22 organizações de agricultores e consumidores do litoral catarinense, beneficiando 6.000 crianças das comunidades do FMMC e 1.600 crianças da cidade de Criciúma¹³⁶. Esta articulação entre campo e escola fez com que as unidades de ensino associadas à Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz desenvolvessem eixos temáticos atentos à problemática rural e que, posteriormente, seriam incorporados aos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). Iniciavam-se ali as discussões sobre os recursos hídricos que a população de Florianópolis utiliza, procedentes de cinco rios das

¹³⁵ O referido texto foi retirado do sítio do 'Projeto Travessia' (http://protravessia.vilabol.uol.com.br/artigos_econ_soli.htm) e foi redigido em 2001.

¹³⁶ Município governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) naquela ocasião.

encostas da Serra Geral¹³⁷. Cada unidade de ensino associada à CE/FMMC adotou um destes rios e, logo depois, foram realizados os primeiros estudos sobre o impacto ambiental nas comunidades dos morros do maciço devido ao desmatamento indiscriminado e à ocupação humana desordenada.

Em linhas gerais, os desafios destes três fóruns citados por Groh (Fórum do Maciço, Fórum de Economia Solidária e Fórum de Desenvolvimento Sustentável), tinham por objetivo: 1) O consumo de alimentos de melhor qualidade; 2) incentivo à produção de alimentos saudáveis; 3) maior solidariedade entre o consumidor urbano e o trabalhador rural; 4) possibilidade do consumidor urbano conhecer melhor a vida e o trabalho do produtor rural; 5) apoiar o pequeno produtor rural; 6) superar a atual atomização do consumidor urbano e do produtor rural; 7) contribuir para o estabelecimento das relações éticas no trabalho; 8) evitar a degradação do meio ambiente; 9) contribuir para a criação de trabalho para a população da periferia da cidade; 10) realizar reuniões para analisar o tema ‘alimentação e saúde’, avaliando a qualidade dos produtos e o processo de entrega de cestas; 11) a curto e médio prazo, constituir uma associação de consumidores de produtos orgânicos. Para a consecução de tais demandas, Groh apontava que as articulações desses três fóruns iam se constituindo através de redes de projetos e parcerias, criando ‘interfaces entre o público e o popular’, o que o mesmo denominava de ‘cultura da participação’. Isto promoveria maior solidariedade e cooperação entre os ‘excluídos das periferias’ e os ‘excluídos dos campos’.

Não sem razão, devido ao enorme potencial e poder de articulação de tal projeto envolvendo campo e cidade, uma representante da Comissão de Educação do Fórum do Maciço chegou a afirmar que no período de gestação do projeto político do FMMC (1999-2002) vivia-se o ‘auge’ de sua estruturação. Em suas palavras,

¹³⁷ As nascentes ou mananciais são formados quando um aquífero atinge a superfície e, posteriormente, a água armazenada nesta começa a brotar. É comum caracterizar o acúmulo de água em determinadas áreas como nascentes ou olhos d'água. Todavia, se a água disponível no subsolo não for suficiente à manutenção do ecossistema ao qual se associa esta área não se caracteriza como nascente. Nesta direção, o desenvolvimento econômico da região dos municípios da encosta da Serra Geral vem trazendo danos irreversíveis às nascentes de águas locais e, conseqüentemente, todo o ecossistema ao seu redor. Nos últimos dez anos houve diminuição do volume das águas dos rios e córregos. Isto se deve a um conjunto de fatores, tais como: fontes desprotegidas pelo desmatamento; eliminação da mata ciliar para lavouras e pastagens; grandes áreas com plantio de eucalipto; e ocupações irregulares de áreas de preservação permanente com empreendimentos imobiliários e industriais (NASCENTES DA SERRA, 2011).

[...] havia muito material de estudo, proximidade com a AGRECO, com os professores Wilson Schmidt e Miguel Arroyo. A experiência da CE/FMMC tinha reconhecimento nacional. Tínhamos uma identidade e isso tinha ‘peso’. As questões centrais eram mais palpáveis, tais como a gestão democrática escolar, merenda orgânica sem agrotóxico e a construção coletiva dos eixos temáticos nas escolas da CE/FMMC¹³⁸.

Logo, esta primeira elaboração e ação estratégica relatadas por Vilson Groh gerou o projeto político do FMMC, sintetizado no organograma que discutimos no primeiro tópico deste capítulo. A economia popular solidária¹³⁹ defendida por Groh, todavia, não é algo recente:

¹³⁸ Trata-se de uma educadora Licenciada na área de Letras/Português (UFSC) e que foi diretora-adjunta de uma escola associada à CE/FMMC durante oito anos (1995-2002), além de ter realizado um curso de especialização em Metodologia de Ensino e Gestão Escolar pela UDESC. A educadora encontra-se há 26 anos no magistério. Para os efeitos desta pesquisa, a identidade da depoente foi preservada e a entrevista foi realizada no dia 16 de março de 2010 nas dependências da unidade de ensino onde a educadora trabalha.

¹³⁹ A economia popular solidária defendida por Groh se fortaleceu alguns anos depois com a criação do IPES (Incubadora Popular de Empreendimentos Solidários). A partir da discussão sobre a inserção da juventude da periferia da Grande Florianópolis no mundo do trabalho, o Centro Cultural Escrava Anastácia em 2006 procurou viabilizar a Incubadora Popular de Cooperativas, para possibilitar o surgimento e o fortalecimento de iniciativas de geração de trabalho e renda, que tivessem como referência a economia solidária. Para tanto, procurou-se desenvolver oficinas de qualificação técnica e gerencial, articulando-as em redes que possibilitassem a otimização de recursos e redução de custos, apoiando-se na busca de parcerias, divulgando suas ações e acelerando a consolidação desses empreendimentos surgidos a partir de grupos sociais ‘vulnerabilizados’. A IPES tem uma sede física num prédio de três andares, cedido pelo governo estadual, situado à Rua Tolentino Carvalho, nº 1, bairro Estreito, na área continental de Florianópolis. A IPES mantém suas atividades através de convênios com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), na área de Arranjos Produtivos; com a Rede de Cooperação Berimbau, no âmbito da cooperação internacional – o MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), a ASSUR (Associazione Scuola Università Ricerca), o Banco Monte dei Paschi e o Município de Roma (Comune di Roma XI) – com a Itália. Entre 2007 e 2008, o governo estadual, através do Fundo Social e da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis (SDR), por meio de convênios e subvenções sociais, apoiou a continuidade de formação de distintas oficinas de capacitação profissional bem como empreendimentos cooperativos, que se encontra em fase de regulamentação e registro. A Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) ligada ao Ministério do Trabalho e Emprego do governo Lula também apoia esta ação, bem como o ‘Instituto Lojas Renner’. Os 5 empreendimentos são os seguintes: cooperativa de confecção e moda jovem “Solto”; cooperativa de panificação e gastronomia “Sonho Nosso”; cooperativa de estética afro “Ellas”; cooperativa de soluções em informática “Universo Livre”; e cooperativa de papel reciclado “Eco Arte” (CENTRO CULTURAL ESCRAVA ANASTÁCIA, 2010).

Nas décadas de 1950-1960, as atividades econômicas de iniciativas dos setores populares eram consideradas ‘marginais’ e associadas a ‘ofícios de pobreza’ (Escola Desenvolvimentista) ou, então, considerados como produtos do ‘capitalismo periférico’, nos países onde se concentrava a maior parte do ‘exército industrial de reserva’, necessário à substituição e reprodução da força de trabalho assalariada (Teoria da Dependência). Na década de 1970-1980 essas atividades existentes à margem da estrutura formal do capitalismo, passaram a ser explicadas como fruto da heterogeneidade da economia (Escola da Informalidade), cabendo ao Estado a responsabilidade quanto à formalização e regulamentação do outro ‘sendeiro luminoso’, o que poderia ameaçar a ordem em sociedades latino-americanas, consideradas subdesenvolvidas ou em vias de desenvolvimento. Embora sob diferentes pontos de vista, as atividades da chamada economia informal eram até então consideradas como frutos de disfunções do sistema capitalista (TIRIBA; PICANÇO, 2004, p. 22).

A economia solidária, que tem por meta a proteção e o fortalecimento das iniciativas econômicas populares, ganhou força e visibilidade no Brasil a partir de 2001 com a criação do grupo de trabalho brasileiro de economia solidária no interior do primeiro Fórum Social Mundial (FSM) na cidade de Porto Alegre/RS. Tal ideia foi encampada pelo governo Lula (2003-2010) como parte integrante das políticas institucionais do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), através da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), criada pelo decreto 4.764 de 24 de junho de 2003 e coordenada pelo economista Paul Israel Singer, “principal teórico e defensor do fortalecimento do cooperativismo e demais empreendimentos de autogestão como resposta ao desemprego” (Idem, p. 23). Para Tiriba e Picanço, a economia solidária não deve ser compreendida pelo horizonte do ‘terceiro setor’, já que se trata de um “movimento que busca dar organicidade às atividades da economia popular” (Idem, p. 29).

Para o mentor da economia solidária no Brasil, Paul Singer, deve-se ter claro que a economia solidária não é uma panaceia, mas um projeto organizativo socioeconômico que se opõe ao *laissez-faire*, onde

a concorrência dá lugar à cooperação. Para este economista, o projeto cooperativo é antigo e foi concebido como alternativa proveniente do socialismo utópico ao capitalismo industrial, embora reconheça que muitas delas fracassaram como foram os casos das colônias cooperativadas de Owen¹⁴⁰. Todavia, aponta o modelo positivo dos *kibutzim*¹⁴¹ em Israel, já em sua terceira geração e a “vigorosa indústria formada por centenas de cooperativas em Mondragón, no país basco, com mais de 40 anos” (2008, p. 9). Singer utiliza frequentemente a expressão ‘exclusão social’¹⁴² como retórica argumentativa para explicar os processos de marginalização social, entendendo que a mesma foi até hoje analisada apenas pelos fatores estruturais, como o “desenvolvimento regional desigual e a discriminação racial e de gênero” (Idem, p. 101). Contudo, a escolaridade foi sempre vista como uma variável intermediária, condicionada por fatores estruturais e que continuariam reproduzindo a ‘exclusão social’ nos territórios escolarizados, mediante rendas e níveis de escolaridades desiguais, o que o sociólogo Pierre Bourdieu (1998) denominaria de capital escolar/cultural/econômico desigual.

É patente a influência teórica de Singer no projeto político do FMMC. Embora Vilson Groh não o tenha citado diretamente na formulação política estratégica do FMMC, podemos perceber nitidamente que algumas ideias de Groh são oriundas do mentor da economia solidária:

O compromisso básico dos cooperados seria o de dar preferência aos produtos da própria cooperativa no gasto da receita obtida da venda de

¹⁴⁰ Referência ao industrial inglês Robert Owen (1771-1858), considerado um dos primeiros idealizadores do ‘movimento cooperativo’. Para Marx e Engels (1993, p. 105) os idealizadores desses movimentos são chamados de ‘socialistas utópicos’, da qual se destacam Saint-Simon, Fourier e o próprio Owen que, embora compreendessem “bem o antagonismo das classes, assim como a ação dos elementos destruidores na própria sociedade dominante” não percebiam “no proletariado nenhuma iniciativa histórica, nenhum movimento político que fosse próprio”. Sugerimos como leitura sobre o assunto o livro de Aloísio Teixeira (2002), denominado “Utópicos, heréticos e malditos”.

¹⁴¹ *Kibutz* é uma expressão hebraica que significa *estabelecimento coletivo*. É uma comunidade rural singular, baseada no auxílio mútuo e justiça social. Trata-se de um sistema socioeconômico no qual os indivíduos repartem o trabalho e a propriedade a partir do princípio: “cada um de acordo com sua capacidade e a cada um de acordo com sua necessidade”. Os primeiros *kibutzim* foram fundados por jovens sionistas, em sua maioria oriunda da Europa Oriental, cerca de 40 anos antes do estabelecimento do Estado de Israel em 1948 (WEBJUDAICA.COM. BR, 2010).

¹⁴² Os denominados ‘marginais’ ou ‘excluídos sociais’ estão, na realidade, incluídos no interior da lógica do capital, porém de forma desigual e perversa.

seus produtos a outros cooperados. Para garantir este compromisso, as transações entre cooperados deveriam ser feitas com uma moeda própria, diferente da moeda geral do país, digamos um 'sol' (de solidariedade) em vez de 'real'. O uso desta moeda, que só terá validade para pagar produtos do nosso setor, dará a proteção de mercado que as pequenas empresas precisam para poder se viabilizar (SINGER, 2008, p. 123).

E continua:

Seria importante que a cooperativa de economia solidária contasse desde o início com apoio e patrocínio do poder público municipal, dos sindicatos de trabalhadores, das entidades empresariais progressistas e dos movimentos populares. Este patrocínio conferirá à cooperativa o prestígio necessário para atrair a adesão de um número grande de desempregados, sem o que o novo setor não terá o vigor necessário para levantar vôo (Idem, p. 123).

Para termos uma ideia da relevância da economia solidária em nosso país, em 2005 havia praticamente 15 mil empreendimentos econômicos solidários no Brasil, atuando em 2.274 municípios brasileiros, o que correspondia a 41% das cidades que compõem o território nacional (WELLEN, 2008, p. 106). Neste sentido, Singer aposta na conjunção dos poderes públicos, sindicatos de trabalhadores, meio empresarial e organizações sociais (fóruns, movimentos populares) como força-motor no combate à lógica do capital, ou melhor, como um novo 'modo de produção' em que tais forças sociais pudessem encontrar um equilíbrio satisfatório sem superar o modo de produção capitalista. Assim, uma crítica central à economia solidária se refere ao

[...] fato de esse projeto preconizar o uso do capital como uma escolha individual. Para tanto, seus autores promovem uma visão mistificadora da atual fase do capitalismo, tratando as vontades humanas como independentes das determinações do capital. Esse recurso serve ideologicamente para justificar que o capital não representaria uma força ativa na totalidade social, mas que seria induzido de acordo com a subjetividade de cada um dos seus portadores. Com a vigência dessa pseudo-realidade, os representantes desse projeto

apelam para a boa vontade das pessoas, para que essas façam um uso solidário do seu capital particular e ampliem, dessa forma, a ‘economia solidária’ (Idem, p. 106).

E, numa crítica direta à Paul Singer, Wellen assinala que este autor ao

[...] defender a existência dos ‘interstícios do capitalismo’, [teria de] advogar também um retorno à sua fase concorrencial. Para a permanência de um intervalo social entre as partes dominadas do capital, seria necessário que o capital, coerentemente, ainda não tivesse entrado na fase monopolista, e que não tivesse interesse imediato na mercantilização da totalidade social. Em nosso entendimento, o fator central presente na defesa da existência dos interstícios do capitalismo é que, por meio da aceitação desse artifício, promova-se uma representação ideal que não reflita as especificidades da fase atual do capitalismo. A idéia de interstício dentro do capitalismo nos conduz a visualizar a sociedade atual como constituída por meio de setores ou partes possuidoras de altos níveis de autonomia. Sob este prisma, limitam-se as relações de interdependência entre as diversas esferas da sociedade capitalista madura, atribuindo a estas uma posição de autonomia que não lhes é peculiar. Confunde-se aquilo que é referente às sociedades pré-capitalistas, com o que é exclusivo e fundamental da organização econômica capitalista (Idem, p. 108).

Logo, a ‘semente de uma nova produção’, encorajada por Singer, teve sérios limites de continuidade no interior do projeto político do FMMC. A primeira razão foi a dificuldade de se manter a compra de hortifrutigranjeiros sem agrotóxicos produzidos pela AGRECO e que seriam consumidos pelos/as estudantes das unidades de ensino associadas à CE/FMMC e de outras escolas públicas interessadas em produtos saudáveis para a refeição de seus respectivos públicos escolares¹⁴³. O ‘alto custo’ alegado pelo poder público na compra de

¹⁴³ Além de não dar conta da demanda, os produtos da AGRECO, com o passar do tempo, começaram a apresentar um elevado custo para as unidades de ensino. Muitas escolas

tais produtos foi um impeditivo significativo para a continuidade do projeto, denotando ainda o pouco compromisso da comissão intersetorial¹⁴⁴ com os pressupostos políticos defendidos pelo FMMC. Acontece, porém, que efetivamente os produtos orgânicos sem agrotóxicos vendidos pela AGRECO eram muito mais caros que os vendidos nas feiras e supermercados das redondezas das unidades de ensino da CE/FMMC. Tratava-se de uma ‘mercadoria diferenciada’, ‘especial’, sem a utilização de agrotóxicos e produzida por uma cooperativa de trabalhadores rurais. Mas, para manter a produtividade e a continuidade da cooperativa (com seus custos de produção), o produto final tinha elevado valor no mercado, e o Estado não estava disposto a pagar.

Em nosso entendimento, deve-se tomar cuidado na análise de tais relações econômicas, já que poderia estar embutida de forma simplificada a ideia de que além da compra de uma mercadoria com valores mais elevados, comprava-se também “certificados de solidariedade e cidadania” (WELLEN, 2008, p. 110). As organizações de economia solidária buscam também o seu nicho no mercado, mas com a chancela de terem mais qualidade e serem produzidas com

começaram a optar por produtos intermediados pelos supermercados ou por feiras semanais que ocorriam nas cercanias de suas unidades de ensino. Ressalta-se que em tal contexto, as escolas recebiam uma receita/rubrica do governo do estado para a compra da merenda (verba descentralizada), mediante comprovação dos gastos e com conta específica no BESC (Banco do estado de Santa Catarina). A responsabilidade jurídica destes gastos ficava atrelada às APPs (Associação de Pais e Professores), já que as mesmas, obrigatoriamente, devem possuir o CNPJ.

¹⁴⁴ Para Vilson Groh, de acordo com o depoimento concedido ao autor no dia 9 de janeiro de 2011, a comissão intersetorial – formada, basicamente, pelas secretarias de Segurança Pública, Educação e Casa Civil – no primeiro mandato do governo Luiz Henrique da Silveira (2003-2006), apresentava um bom diálogo com o Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Com as mudanças secretariais a partir do final do primeiro e início do segundo mandato do governo Luiz Henrique, esta relação foi ficando mais frágil até deixar de existir. Vilson Groh aponta que os ‘reveses com o Estado’ tornaram-se insustentáveis durante a tradicional procissão de *Nosso Senhor dos Passos* em 2008, uma importante manifestação religiosa em Florianópolis que data da segunda metade do século XVIII e que é Patrimônio Cultural Imaterial de Santa Catarina. Tal manifestação religiosa costuma reunir políticos locais e regionais de todas as colorações partidárias, já que congrega dezenas de milhares de devotos da população local. Na oportunidade, Groh – que celebrava a procissão – denunciou a ausência do poder público nas comunidades dos morros do maciço depois que a comissão intersetorial se afastou do FMMC. O governador Luiz Henrique da Silveira, que estava presente na procissão, não teria gostado do tom intimidatório de Groh, passando a ignorar nos anos seguintes as demandas de tais comunidades. Entendemos, porém, que este não foi o motivo central do afastamento das políticas públicas nas comunidades dos morros. Havia um projeto político deliberado a partir do segundo mandato de Luiz Henrique da Silveira que reunia o que tinha de mais conservador em termos de governabilidade, principalmente com as novas escolhas políticas nas secretarias de Educação, Segurança Pública e Casa Civil.

consciência social, criando em torno de si uma particularidade ou diferenciação em meio a produtos massificados e, aparentemente, sem qualidade.

Contudo, os trabalhadores e trabalhadoras rurais da AGRECO possuíam uma autonomia relativa, porque também estavam numa relação direta de exploração. O grande limite da produção agroecológica – como apontamos acima – é o cultivo em massa para atender o conjunto da população e não apenas setores sociais seletos que têm condições de adquirir um produto diferenciado. Em nosso caso específico, os limites se ampliaram quando o principal comprador dos produtos da AGRECO (o Estado) terceirizou a merenda escolar da rede pública estadual, adquirindo produtos alimentícios de outros estados da federação e contribuindo decisivamente para o aumento da miséria na área rural de Santa Catarina.

Singer destaca, todavia, que a economia solidária só obterá sucesso se puder alcançar o plano político estatal:

[...]. Será preciso eleger governos municipais, estaduais e federais que dêem prioridade ao combate ao desemprego através do apoio concreto a todas as formas de economia solidária. Mas antes será necessário reforçar e multiplicar as iniciativas surgidas no seio da sociedade civil, para que a proposta da economia solidária ganhe visibilidade e possa atrair apoio das forças que se opõem à exclusão social (2008, p. 135).

Tal mistificação, que suaviza o papel do Estado burguês em sua condição privilegiada de mediador das tensões recíprocas que envolvem o capital e o trabalho, além de não criar as condições para a superação do capitalismo, superestima a singularidade dos empreendimentos econômicos solidários (um fim em si mesmo), como se fossem – e pudessem – ser independentes da totalidade histórica que lhes dá sentido organizativo. Em Santa Catarina, as forças políticas partidárias que se aglutinaram durante o governo do peemedebista Luiz Henrique da Silveira eram originárias das antigas cepas oligárquicas do estado e que sempre estiveram comprometidas, em algum nível, com disputas de cargos públicos, fisiologismo e arrivismo político-partidário. No âmbito do poder público municipal, a eleição e reeleição do peemedebista Dário Berger para a capital catarinense, fortaleceu a lógica empresarial na

Grande Florianópolis¹⁴⁵, comprometendo possíveis avanços democráticos e/ou articulações mais horizontais com as comunidades periféricas. Desse modo, Singer deposita uma confiança elevada no processo de democracia representativa via processo eleitoral, ainda que sinalize as iniciativas da sociedade civil (democracia direta) como importante fator de equilíbrio entre as forças sociais em litígio, porém insuficientes para responder teoricamente às demandas engendradas pelo modelo de produção capitalista, da qual ele se exime de examinar.

Os limites e a fragilidade do projeto político do FMMC vão se evidenciando a partir da construção de seus modelos de *parceria*, muito mais voltados a uma resolução imediata das questões estruturais do que a uma ‘ruptura’ com a política estatal em vigor, via de regra repressora, ineficiente e apartada das reivindicações populares¹⁴⁶. Grande parte das lideranças que encabeçaram o FMMC, tanto nas comissões como na Agência de Desenvolvimento Social e Solidário (ADESS), tinham vínculos, praticamente *voluntários*, que com o passar dos anos foi se enfraquecendo até desaparecerem¹⁴⁷. De fato, as gestões neoliberais que se estruturaram a partir da década de 1990 no Brasil procuraram fraturar os movimentos sociais e criminalizá-los a todo o custo. A racionalização com os gastos públicos nos setores sociais mais emergentes (saúde, educação e infraestrutura) e, especialmente, oferecidos aos setores mais empobrecidos da sociedade, denotou a incapacidade do FMMC em compreender, historicamente, como estas alianças entre a sociedade política e a sociedade civil tinham ‘prazo de validade’.

Os processos cooperativos focalizados com a participação de movimentos sociais foram se perdendo na lógica do terceiro setor, este sim, cada vez mais fortalecido no interior do projeto político do FMMC.

¹⁴⁵ Os prefeitos de São José (área industrial da grande Florianópolis), Palhoça e Biguaçu, são todos empresários. Além do mais, o atual prefeito de São José, Djalma Berger (PSB), é irmão do atual prefeito de Florianópolis. Recentemente, o prefeito de Palhoça, Ronério Heiderscheidt (PMDB), membro do conselho executivo da Federação Catarinense de Municípios (FECAM), defendeu a privatização da água em Santa Catarina. Já o prefeito de Biguaçu, José Carlos Deschamps, é conhecido empresário do ramo imobiliário na Grande Florianópolis e foi defensor da instalação de um estaleiro na cidade, de propriedade do oitavo homem mais rico do planeta, Eike Batista, dono do grupo EBX (que congrega os setores de exploração de recursos naturais, infraestrutura, entretenimento e ramo imobiliário).

¹⁴⁶ Porém, sem nunca deixar de pressionar o Estado na garantia e ampliação dos direitos sociais, que independe de coloração partidária, tendo em vista que nenhuma agremiação político-partidária é ideologicamente neutra.

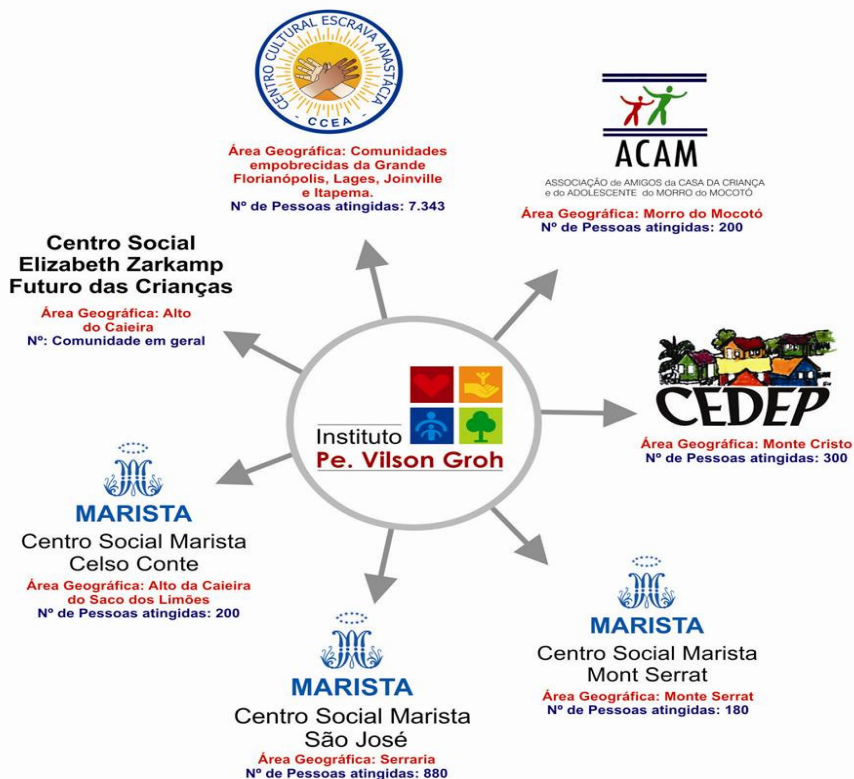
¹⁴⁷ Aliás, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi criada a lei 9.608 de 18 de fevereiro de 1998, que instituiu o serviço voluntário, uma atividade não remunerada prestada por pessoa física a determinada entidade pública. Tal serviço não deve gerar vínculo empregatício, obrigação trabalhista e previdenciária (MONTAÑO, 2005, p. 203).

As ONGs, por mais bem intencionadas que possam ser, instrumentalizam e domesticam os sujeitos históricos, reduzindo as chances de formação de novos quadros de liderança. O terceiro setor ao desvalorizar a importância estratégica do primeiro setor, desconsidera que o Estado é um “espaço significativo de lutas de classes como ‘locus’ da manutenção da ordem e ampliação da acumulação capitalista e também de garantias de certo nível de ‘conquistas’ sociais ali desenvolvidas” (MONTAÑO, 2005, p. 18).

Nesta direção, ainda que as ONGs apresentem determinados níveis de eficiência, as mesmas esvaziam a participação mais ampla dos cidadãos em exigir políticas sociais estatais, criando uma cultura da ‘autculpa’ e da ‘autoajuda’ ou ‘ajuda mútua’, desonerando o capital. A transferência de responsabilidades para os setores marginalizados da sociedade retira do Estado a universalização de seus encargos sociais permitindo que o terceiro setor ocupe esta mediação (Idem, p. 23). Historicamente, esta *parceria* entre ONGs e Estado se deu com a lei nº 9.790 de 23 de março de 1999, no âmbito do governo Fernando Henrique Cardoso, onde então se sacramenta, em forma de lei, a desresponsabilização do Estado diante das questões sociais. O terceiro setor em sua procedência surge no Brasil na década de 1980, a partir da preocupação de intelectuais ligados a instituições do capital em superarem a dicotomia público/privado. Todavia, sua origem histórica é incerta (Idem, p. 47; 55). No que tange às *parcerias*,

[...], o Estado ao estabelecer com determinada ONG e não com outra, ao financiar uma, e não outra, ou ao destinar recursos a um projeto e não a outro, está certamente desenvolvendo uma tarefa ‘seletiva’, dentro e a partir da ‘política governamental’, o que leva tendencialmente à presença e permanência de certas ONGs e não outras, e determinados projetos e não outros – aqueles selecionados pelo(s) governo(s) (Idem, p. 57).

Quadro 3: Organograma do Instituto Vilson Groh



Fonte: Instituto Padre Vilson Groh (2011)

No caso das ONGs coordenadas por Vilson Groh, algumas delas recebem recursos privados de outros países, como é o caso do Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA), mantida pelos irmãos maristas¹⁴⁸,

¹⁴⁸ De acordo com a historiadora Roseli Boschilia (2004, p. 80-81), o modelo pedagógico disciplinar adotado pelos irmãos maristas estava embasado nas ideias de seu fundador, Marcelino Champagnat (1789-1840) e que, posteriormente, foram publicadas no *Guide des Écoles à l'usage des petits frères de Marie*. De modo geral, tal modelo pedagógico se inspirava em noções como ordem, disciplina e prática de exercícios físicos, além do sistema de 'emulação', como recurso pedagógico 'eficaz' para manter a atenção dos estudantes pelas atividades escolares. Ao contrário de outros modelos pedagógicos dos séculos XVIII e XIX presentes na Europa, mais voltados ao corpo e ao intelecto, o modelo marista dedicava especial atenção à constituição de 'redes de sociabilidade', entendida como elemento essencial na preparação do estudante para as funções que o mesmo exerceria na sociedade. Além disso, a editora FTD – conhecida por sua prolífica edição de livros didáticos – fundada no início do

uma entidade religiosa que atua em 76 países com trabalhos focados na área educacional. No Brasil tal entidade está dividida em ‘províncias’, atingindo 80 colégios, três universidades, 100 centros sociais (como é o caso do CCEA) num universo de mais de 140 mil alunos (MARISTAS, 2010). Em dezembro de 2010 as ONGs coordenadas por Vilson Groh foram reunidas no *Instituto Padre Vilson Groh* (v. Quadro 3), atingindo um universo de mais de 9 mil crianças e jovens por meio de ações sociais e educacionais.

Contudo, a intenção progressista das ONGs, de uma forma geral, ao defenderem a participação da sociedade civil com pouca interferência do Estado, revela-se, em muitos casos, resignada e possibilista. A concepção de sociedade civil do terceiro setor, desse modo, difere-se de forma gritante daquela defendida pela compreensão gramsciana:

O problema dos autores do ‘terceiro setor’, está em transportar temporalmente, descontextualizando, a oposição (empiricamente contestável naquele contexto) entre Estado e sociedade civil – ignorando, assim, as diferenças entre ‘aquele’ Estado (militarizado) e ‘este Estado’ (democrático e de direito), ‘aquela’ sociedade civil (reunida e mobilizada contra um comum inimigo, o Estado ditatorial) e esta sociedade civil (onde as contradições de classe voltaram ao centro de sua lógica e os movimentos e organizações da classe trabalhadora são debilitadas). Isto denota um problema conceitual, ideológico, histórico, político... (MONTAÑO, 2005, p. 133).

A ‘filantropização da questão social’, nos termos de Montañó, da qual o terceiro setor é seu porta-voz, não distinguiria mais o *público* do *privado*, muito menos a ideia/conceito entre Estado e governo. Nesta direção, para este autor, a parceria das ONGs com o Estado representaria mais do que implicações etimológicas. Assim, as parcerias com governos mais progressistas em nível estadual ou municipal se distinguiriam essencialmente daquelas realizadas com governos de viés neoliberal ou conservador (Idem, p. 137). O Fórum do Maciço do Morro da Cruz ao estabelecer parcerias com governos cunhadamente neoliberais tanto na esfera estadual como na municipal, perdeu força

política e visibilidade social. Em tal conjuntura histórica, a descentralização governamental – principal carro-chefe do governo Luiz Henrique da Silveira – nada mais era do que uma sucessão de transferências de responsabilidades estatais através da municipalização de determinados serviços públicos ou de transferências de funções públicas para ONGs de sua confiança, o que denotava uma clara privatização.

Por fim, Montañó (Idem, p. 260; 273-274) assinala que a trivialização da questão social e a autorresponsabilização dos sujeitos singulares e coletivos têm saído cada vez mais da alçada estatal e da ética do direito universal para a cotidianidade individual dos sujeitos. O Estado e as agências internacionais não se veriam mais obrigadas a tratar com os movimentos sociais, mas de forma indireta com as ONGs (mais ‘eficientes’, ‘razoáveis’ e ‘bem-comportadas’). Porém, Montañó não tece apenas críticas imponderáveis às ONGs. Entende o autor que deve haver uma inversão, ou seja, a revitalização dos movimentos sociais tendo como parceiras – se este for o caso – as ONGs.

2.3.1 As contradições presentes no projeto político do Fórum do Maciço do Morro da Cruz

Poderíamos supor ou inferir que os limites do projeto político do FMMC, em diferentes níveis, estavam concentrados na factibilidade do empenho das políticas públicas em resolver os problemas estruturais das comunidades dos morros de Florianópolis. A relação existente entre Estado e as comunidades dos morros do maciço e suas respectivas lideranças, nesta direção, iam se forjando com muitos limites, mas com algumas possibilidades, denotando também vivas contradições, que podem ser evidenciadas em quatro grandes aspectos: 1) O ‘formato das lideranças’; 2) a instrumentalidade tecnológica para a empregabilidade; 3) o regime ineficiente e/ou temporário das *parcerias* e 4) a desmobilização e o distanciamento crescentes entre a AGRECO e as comissões do FMMC.

No que tange ao primeiro aspecto, entendemos que as lideranças presentes no FMMC em sua gênese estavam intimamente associadas aos profissionais das universidades ou de sindicatos que, com o passar dos anos, foram se afastando por conta de outras atividades profissionais ou econômicas, denotando que a prática do *voluntariado* é extremamente danosa a determinado projeto político por conta de suas descontinuidades. É possível inferirmos ainda que as lideranças comunitárias do maciço se encontrassem representadas em tal projeto de

uma maneira muito acanhada, para não dizer quase nula. Se não se formam lideranças nas comunidades dos morros, dificilmente haverá vínculo ou compromisso com algum projeto, além do processo de avaliação política se dar apenas em determinadas esferas, reduzindo processos democráticos e a horizontalidade do diálogo e dos debates. Como já foi mencionado no capítulo 1, lideranças personalizadas ou muito conciliadoras, tendem a ser mais conservadoras, promovendo pouca pressão aos governos estaduais ou municipais. Nos termos de Piacentini (1991, p. 207) que realizou uma pesquisa nas periferias da área continental de Florianópolis na década de 1980, muitas vezes

[...]: os moradores não sabem o que e como fazer, precisam ser ensinados. Neste processo pedagógico oculta-se o dedo indicador da condução do pensamento dos moradores e, conseqüentemente, do ato em si considerado necessário. Poderíamos tentar contornar esse desfecho, lembrando que as decisões são, algumas vezes, tomadas em conjunto. Este em conjunto, porém, traz a marca do peso da condução do processo, [...]. Em contrapartida, as políticas [públicas] não se justificam, os moradores não as assumem como coisas suas, apesar de muito delas as considerarem necessárias.

O alerta de Piacentini continua sendo válido nos dias de hoje, pois a condução do FMMC se realizou por poucas pessoas e as políticas públicas, principalmente àquelas relacionadas ao PAC, se dão com representações dos centros comunitários do maciço, muitas vezes cooptadas pelo poder público municipal. Em outras palavras, a experiência destes/as moradores/as e as suas memórias coletivas vão se restringindo e as ações sociais e mudanças efetivamente estruturais nos morros da capital tornam-se cada vez mais rarefeitas.

A instrumentalidade tecnológica para a empregabilidade ou a chamada ‘inserção tecnológica no morro’ também foi um fator de pouca abrangência social. A ‘inclusão digital’, mais do que uma panaceia, precisaria ser compreendida e associada às condições adequadas e plenas de escolaridade, pois a sedução tecnológica via de regra vem acompanhada pelas ideias de *cidadania*, *competências* e *habilidades* totalmente desvinculadas do mundo do trabalho.

O projeto de *informática e cidadania* aplicado no Mont Serrat, apesar de sua intencionalidade ‘inclusiva’, teve sérios limites de alcance, já que se estruturou em ambientes inadequados para a aprendizagem das

tecnologias de informação e comunicação (TICs)¹⁴⁹. Para Blikstein e Zuffo (2003, p. 36-37) o que é novo em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) é o esforço em transformar a educação num produto inócuo e de consumo de massa, ainda que não existam as condições adequadas para o consumo adequado destas TICs. Os autores defendem a ideia de que a personalização no mundo midiático não se transforme num mero narcisismo consumista, mas que se converta em possibilidade coerente e efetiva de expressão e colaboração, recuperando ou estruturando uma visão de valorização da educação pública, fortalecendo o seu caráter de resistência.

Na prática, o subaproveitamento de equipamentos e espaços de aprendizagem é a tônica de tais projetos. No entanto, como isto se converte em estratégia de convencimento, ou melhor, como isto se configura na essência de tais projetos para homens e mulheres apartados cotidianamente de tais TICs?

A cozinheira Marli Belarmino Veloso, 36 anos, desconhecia o funcionamento de um computador. [...]: “Achava que era um bicho-de-sete-cabeças, mas descobri que não. Aprendi a conhecer a informática e adquiri mais cidadania”, explicou, lembrando da primeira vez em que teclou, em um curso de informática na localidade do Mont Serrat, no Maciço do Morro da Cruz. Marli foi uma das mais de 300 pessoas que já tiveram oportunidade de ter acesso às novas tecnologias nos bairros pobres da capital, através de um projeto batizado de inclusão digital. [...]. “As pessoas precisam aprender as novas tecnologias. Senão além de analfabeto, elas não irão saber nem manejar as letras... serão analfabetos da tecnologia”, explicou o padre Wilson [sic] Groh, um dos coordenadores do Projeto Travessia no Mont Serrat onde está incluída a Escola de Informática e Cidadania¹⁵⁰. “Mas é necessário competência no uso da informática como

¹⁴⁹ Importante se ressaltar aqui que tais projetos, muito comuns em comunidades periféricas dos grandes centros urbanos do Brasil, são propostas de aprendizagem *sobre* as TICs e não *para* as TICs. Nesta direção, o tipo de proposta formacional com este perfil apenas apresenta o *software* pelo *software*, onde a tecnologia é apresentada sem demonstrar as suas reais potencialidades de inserção digital. Além disso, a conectividade nem sempre é adequada, além de ser onerosa segundo o poder público.

¹⁵⁰ O ‘projeto travessia’ foi um dos projetos do Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA), coordenado por Vilson Groh.

instrumento de inclusão, alertou o padre. [...] (ASSUNÇÃO, 2009b)¹⁵¹.

Ainda que não desprezemos a importância das TICs, também não podemos esquecer que a reestruturação produtiva do capital ao requerer uma força de trabalho polivalente¹⁵², multifuncional e flexível, intensifica e complexifica o uso de tais tecnologias, alterando as *habilidades* e *competências* desejadas para os/as trabalhadores/as de uma forma geral. Parece-nos que mesmo reconhecendo que as exigências do capital são incompatíveis com uma instrumentalidade tecnológica pontual, este projeto vem se configurar mais como um paliativo do que propriamente uma concorrência em pé de igualdade com trabalhadores/as já imersos no universo digital. Naquele contexto histórico, o então presidente do Comitê para Democratização da Informática (CDI)¹⁵³, Antônio Paulo Póvoas Dias, enfatizou que o projeto de inclusão digital nas áreas periféricas de Florianópolis tinha por meta ‘mesclar conhecimento com cidadania’ (Idem, 2009b), ainda que não ficasse claro em seus pressupostos o que significava ‘cidadania’ e ‘conhecimento’. Este projeto, que açambarcou todo o estado de Santa Catarina, contava com o apoio do meio empresarial (Souza Cruz, Sadia, Postmix, SUCESU, dentre outros), no melhor estilo ‘empresas socialmente responsáveis’, além das três *parcerias* fomentadas pelo CDI: a parceria de trabalho (voluntariado e profissionais); a parceria técnica (suporte técnico às atividades); e a parceria financeira (investidores para manter o projeto).

E foi, justamente, por meio do modelo de *parcerias*, que o projeto político do FMMC foi se desconfigurando. Como bem enfatizou Montañó (2005), as parcerias entre o público e o privado terceirizam as questões sociais e são adequadas para seus interesses em determinados contextos ou conjunturas sociais. No primeiro ano do governo Luiz Henrique da Silveira, acenava-se para as melhorias de condições de existência nas comunidades dos morros, o que de fato mobilizou os sujeitos históricos partícipes do FMMC. Contudo, as mudanças no

¹⁵¹ Matéria retirada do arquivo digital do jornal *A Notícia*. Seu texto impresso foi publicado no dia 23 de fevereiro de 2003.

¹⁵² A capacidade de ‘adaptar-se’ passou a ser a palavra de ordem na década de 1990. Este ‘novo trabalhador’ tem de ser *competente* com *habilidades* específicas para resolver situações-problema, o que demanda um *saber-fazer*. As competências dominariam o ‘saber específico’, pois no atual mundo do trabalho exigem-se profissionais capazes de tomarem decisões imediatas, com espírito de liderança e que não se responsabilizariam por uma única tarefa (DANTAS, 2009b).

¹⁵³ O CDI provavelmente é o pior exemplo do uso das TICs no Brasil, além de utilizarem apenas o ‘software proprietário’ em detrimento do ‘software livre’.

secretariado do governo catarinense, principalmente a partir de 2006, foram revelando uma postura política governamental cada vez mais apartada das questões sociais e mais aparelhada à criminalização dos movimentos sociais promovidos pelos/as trabalhadores/as.

Cabe ressaltar que o ‘juridicismo’ tem sido a principal arma dos governos neoliberais para desqualificar estes movimentos. Nos termos de Agamben (2004, p. 23) a técnica tem procurado vencer a política, porém o direito à resistência, muito discutido nas assembleias constituintes europeias após os regimes de exceção, procurou introduzir artigos que estabeleciam o seguinte: “Quando os poderes públicos violam as liberdades fundamentais e os direitos garantidos pela Constituição, a resistência à opressão é um direito e um dever do cidadão”. Agamben ainda ressalta que, atualmente, o poder executivo absorveu significativamente boa parte do poder legislativo, ou seja, as assembleias legislativas têm perdido a sua soberania, limitando-se a ratificar decretos¹⁵⁴ emanados do poder executivo. Num sentido ‘técnico’, a República não é mais parlamentar e, sim, governamental (Idem, p. 32-33).

O último aspecto tem a ver com a relação dos produtores rurais da AGRECO com as comissões do FMMC, principalmente no que tangia à compreensão histórica de se criar condições de trabalho adequadas aos pequenos proprietários rurais, evitando-se a migração e a degradação de suas condições de existência nas áreas periféricas da Grande Florianópolis. O projeto ‘sabor e saber’ (merenda sem agrotóxico) neste sentido foi extremamente importante, porém, a sua continuidade sofreu abalos, justamente, porque a ‘parceria’ com a instância governamental não foi atendida, conforme o intento relatado por Vilson Groh na conformação dos três fóruns. Além disso, as unidades de ensino associadas à Comissão de Educação foram aos poucos perdendo o contato com os/as trabalhadores/as rurais¹⁵⁵, além do projeto ‘sabor e saber’ não fazer mais parte da realidade destas escolas. Soma-se a isso – como veremos no capítulo 4 – que boa parte dos/as educadores/as das escolas associadas à CE/FMMC não diferenciam e/ou questionam o *trabalho educativo* das *tecnologias de controle social*, impondo (in)voluntariamente uma contenção à validade da experiência

¹⁵⁴ Basta lembrar as centenas de medidas provisórias assinadas pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, um recorde na história republicana do Brasil.

¹⁵⁵ O processo de visitação das representações das escolas às comunidades rurais dos municípios das encostas da Serra Geral deixaram de existir, o que enfraqueceu os vínculos da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz com estes/as trabalhadores/as rurais.

dos/as estudantes das comunidades dos morros, que apresentam formas de se expressar completamente distintas do modelo curricular oficial (THOMPSON, 2002a, p. 36).

Perseguindo o raciocínio de E.P. Thompson, a negação das experiências das crianças e jovens provenientes das comunidades dos morros, que já passaram por inúmeras situações de precariedade material, assoalha a postura de determinados/as educadores/as em conseguir se enxergar também como trabalhadores/as em situação de precariedade. Nas palavras de Michael Apple (1995), os/as professores/as ou a classe docente partilham tanto dos interesses da pequena burguesia quanto da classe trabalhadora e tal contradição se espalha para os processos educativos, ou seja, é um/a trabalhador/a assalariado, mas encharcado de racionalidade burguesa.

Ao mesmo tempo em que apontamos os limites do projeto político do FMMC, também reconhecemos as suas potencialidades, pois só é possível avaliar e identificar tais fragilidades quando temos evidenciado diferentes níveis de ação social, o que nos fornece dados para problematizarmos os seus princípios políticos/ideológicos e estratégicos. Milhares de crianças e jovens já foram beneficiadas com as intervenções sociais provenientes das ONGs coordenadas por Vilson Groh, principalmente aquelas que já haviam abandonado a escola e que se encontravam em total situação de vulnerabilidade social. Importante reconhecer também que muitos jovens das comunidades dos morros do maciço conseguiram ingressar nas universidades públicas em cursos de elevada seletividade, conforme palavras de Vilson Groh:

[...], quando eu vejo o Diego, menino negro do morro e que faz medicina. Daí vem o papel das ONGs. Toda essa meninada que passou por organizações não governamentais acessou as universidades. Temos uma média de 500 nas universidades. Meninos que, por exemplo, o Diego, que está na medicina, com média 9 por semestre. Se a ONG não tivesse dado um suporte para este menino... daí vem o papel da ONG, entende? A ONG ao mesmo tempo pode alienar e ser o pelego amaciador entre o Estado e a realidade, ou ela pode desenvolver e jogar para frente¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Entrevista concedida ao autor no dia 9 de janeiro de 2011.

Associado a esta questão, um estudo comparativo realizado no Rio de Janeiro, tem demonstrado que os ‘universitários das favelas’ têm contribuído para uma nova noção de favela, mais heterogênea e diferenciada, não cabendo mais aquela antiga visão do imaginário coletivo sobre o/a favelado/a (VALLADARES, 2010). Existem atualmente diversos serviços oferecidos às favelas (escolas, agências de correios, bancos, postos de saúde, supermercados, etc.), que permitem a estas populações não se deslocarem para regiões muito afastadas de seus espaços de convívio. Não estamos afirmando, contudo, que estes serviços (públicos ou privados) são suficientes para atender às mais diferentes demandas destes grupos sociais.

A socióloga Lícia Valladares (Idem, p. 154) pondera ainda que as favelas cariocas passaram por um complexo procedimento de diferenciação social nas últimas décadas, seguindo a tendência geral de mobilidade social por que passa a coletividade urbanizada, onde os processos de escolarização ganham destaque. Houve, em grande medida, um rompimento com o círculo vicioso da miséria quando determinados indivíduos residentes nas favelas obtiveram o seu ingresso no ensino superior, superando todas as trágicas e preconceituosas expectativas de abandono escolar ou imersão no mundo do narcotráfico¹⁵⁷.

Todavia, ainda de acordo com a socióloga, o diploma universitário não representaria por si só melhores condições de trabalho ou garantias de empregabilidade. Nesta direção, a autora indaga se o estigma de ser favelado ou favelada poderia ser neutralizado por um diploma universitário (Idem, p. 156) ou se isto conseguiria afetar, positivamente, outros/as jovens que por alguma razão acreditam ser praticamente impossível frequentar os bancos de uma universidade. Valladares (Idem, p. 158) realça também a importância dos pré-vestibulares comunitários para os/as jovens que não podem pagar cursinhos com taxas mensais, via de regra, exorbitantes.

Vilson Groh ao asseverar que existem mais de 500 jovens das comunidades empobrecidas de Florianópolis – localizadas não apenas nas comunidades dos morros do maciço – nas universidades, dá-nos um importante indício de que a mobilidade social é possível com ações focalizadas por meio das ONGs que coordena. Porém, diferente do estudo de Valladares (2010) que identificou o número de ‘favelados

¹⁵⁷ No Rio de Janeiro, assim como em Florianópolis, a participação de determinadas ONGs na elevação da escolaridade dos/as jovens nas favelas ou comunidades dos morros tem sido preponderante.

universitários' por comunidade e por curso frequentado¹⁵⁸, os dados genéricos citados por Groh não nos permitem por ora identificar em que universidades os/as mesmos/as estudam e quais são os cursos mais procurados. Isto demandaria uma investigação mais estreita e colaborativa com os/as integrantes das ONGs reunidas no *Instituto Padre Vilson Groh*. Ressalva-se aqui a importância do trabalho voluntário de professores e professoras nos denominados pré-vestibulares comunitários, realizados nas dependências de escolas particulares¹⁵⁹ de Florianópolis que apoiam as iniciativas sociais de Vilson Groh.

Nos últimos anos, entretanto, foi se tornando corrente a afirmação de que o Fórum do Maciço do Morro da Cruz e suas comissões haviam se extinguido, precisamente quando suas lideranças se dispersaram e as comissões, praticamente, deixaram de existir. Mais do que retomar o projeto político do FMMC seria necessário nos perguntarmos se o terceiro setor não estaria exercendo, hodiernamente, a função social almejada pelo FMMC desde a sua gênese¹⁶⁰. O fortalecimento das ONGs coordenadas por Groh teria obtido maiores êxitos sociais com o poder público e com as empresas privadas, sendo que estas últimas preocupam-se com a ideia de 'responsabilidade social' em seus processos de gestão e nos produtos que comercializam. Não nos cabe julgar e, sim, avaliar em que medida as ONGs teriam descaracterizado a perspectiva das lutas sociais nas comunidades dos morros, iniciadas bem antes da organização do FMMC. Cabe-nos problematizar ainda o imenso desafio da Comissão de Educação, que iniciou a sua experiência política e pedagógica a partir de um fórum já estruturado, e que nos dias atuais tem procurado se 'reinventar' através da herança deixada pelo FMMC e de suas demais comissões. Isto pode significar uma reelaboração de tal experiência, promovendo novas associações de unidades de ensino e comunidades envolvidas, assim como uma

¹⁵⁸ No estudo de Valladares (2010) há um levantamento parcial de quantos jovens das favelas cariocas frequentam as universidades por curso e por instituição universitária, onde é possível se perceber que grande parte destes/as jovens estão nas universidades públicas e em cursos de Ciências Humanas.

¹⁵⁹ O colégio Catarinense, um centro educacional privado de Florianópolis e vinculado a uma concepção pedagógica jesuítica, cede o seu espaço físico no período noturno para jovens das comunidades empobrecidas da Grande Florianópolis se prepararem para o vestibular. Alguns professores voluntários são vinculados a esta instituição.

¹⁶⁰ Talvez fosse melhor expressar que determinados integrantes do FMMC atuam hoje nas ONGs coordenadas por Groh. Não houve uma dispersão da base militante, mas uma nova configuração de atuação social.

vinculação identitária que não estaria mais restrita às comunidades dos morros do maciço.

CAPÍTULO 3

AS UNIDADES DE ENSINO ASSOCIADAS À COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

É preciso, [...], reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência de hoje.

(FREIRE, 2003, p. 142-143).

Este capítulo tem por objetivo traçar aspectos das escolas associadas à Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC) e de como tais unidades de ensino passaram a se integrar, historicamente, em tal projeto político e pedagógico. Cabe lembrar que estas escolas se agregaram ao Fórum do Maciço, inicialmente, como uma comissão de escolas e que os seus desdobramentos orgânicos como Comissão de Educação foram se estruturando e se adensando na articulação com as demais comissões, conforme análise realizada no capítulo 2.

Não se deve esquecer, portanto, que a CE/FMMC é uma experiência educativa dentro de uma experiência mais ampla, isto é, ela se origina a partir de um fórum assentado em bases comunitárias. A CE/FMMC se articulou em função de um convite realizado pelo coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, tendo em vista o contexto de violência nos morros da capital catarinense no final da década de 1990 e idos do século XXI. Grande parte das crianças e jovens residentes nas comunidades dos morros atendidas pelas unidades de ensino que se estruturaram em função da CE/FMMC conviviam diariamente com a violência do narcotráfico. Havia, de fato, um 'toque de recolher' determinado pelos narcotraficantes nas comunidades dos morros, não permitindo que as crianças e os jovens se deslocassem para as unidades de ensino. Tal realidade social acabava por interferir nos processos de escolarização e aprendizagem destas crianças e jovens, gerando inúmeros casos de evasão ou mesmo de múltiplas repetências. Dessa maneira, para a construção da caracterização destas unidades de ensino, baseamo-nos na pesquisa desenvolvida por Henning (2007), que

realizou um mapeamento nas comunidades dos morros do maciço no sentido de localizar as crianças e jovens atendidos/as por cada escola associada à CE/FMMC. Além disso, pesquisamos relatórios de estágios e atividades de extensão dos cursos de Pedagogia, Geografia, Música e História¹⁶¹ da UDESC, que tiveram como campo empírico estas unidades de ensino. As entrevistas realizadas com representantes e ex-representantes da CE/FMMC também serviram de importante interlocução e instrumento metodológico em relação às fontes pesquisadas, notadamente no preenchimento de determinadas lacunas que as fontes apenas evidenciavam, mas não conseguiam elucidar.

Importante se destacar, entretanto, que os relatórios de estágio e as atividades de extensão examinadas foram selecionados de acordo com temáticas vinculadas, de alguma maneira, ao projeto político do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Dada a diversidade dos objetos de pesquisa provenientes das práticas pedagógicas nos cursos de Licenciatura da UDESC, delimitamos a nossa análise em estudos monográficos que procuraram estender a sua percepção do campo empírico (escolas associadas à CE/FMMC) para além do fenômeno intraescolar, ainda que não desconsideremos pesquisas mais atinadas ao processo ensino-aprendizagem. De fato, parece-nos muito difícil compreender qualquer realidade educativa sem o conhecimento do seu contexto social mais imediato.

Cabe avivar que os estágios e atividades de extensão realizados nas unidades de ensino associadas à CE/FMMC são importantes momentos de conhecimento de tais espaços educativos em seu cotidiano, principalmente por sujeitos em processo de formação que não apresentam vínculos próximos com a comunidade escolar e muito menos os ‘vícios’ de convivência. Contudo, determinadas situações pedagógicas precisam ser devidamente problematizadas, principalmente em encontros de relatos de estágio¹⁶², onde, infelizmente, ainda se

¹⁶¹ Os relatórios de estágio e de extensão das diferentes Licenciaturas da UDESC pesquisados foram os seguintes: (BUNN; DIDOMÊNICO; ARAÚJO, 2008); (GOMES, 2008); (LEMONS; PAULI, 2008); (LIBERMAN; AMANDIO, 2009); (PREVE; DAL PONT, 2004); (ROCHA; COSTA, 2007); (SOUSA; VECCHIETTI; MACHADO, 2009); (SOUSA; MENDONÇA, 2005).

¹⁶² Em 2008 participei do seminário ‘Perspectivas contemporâneas para formação e atuação docente: formação docente e construção curricular nas escolas públicas do Fórum do Maciço do Morro da Cruz’ no auditório do Centro de Ciências Humanas e da Educação da FAED/UDESC, uma atividade acadêmica de relatos de estágio em unidades de ensino associadas à CE/FMMC. Os/as estudantes em situação de estágio, ainda que eticamente orientados pelos professores supervisores, mostram-se bastante prepotentes em relação à prática pedagógica dos professores regentes nas escolas de ensino fundamental e médio e, no limite, desqualificam-nos.

culpabiliza o/a professor/a pelo fracasso escolar, sem que se faça qualquer análise e/ou mediação mais funda sobre em que contexto de jornada/carga de trabalho o/a mesmo/a se encontra.

No que tange ao método de análise utilizado pelo geógrafo Luciano Augusto Henning (2007, p. 29-31), o mesmo se baseou na coleta direta de endereços dos/as estudantes através de fotografias digitais das fichas de matrículas (escolas Lúcia do Livramento Mayvorne e Antonieta de Barros, sobretudo); nas demais escolas, Henning utilizou os dados do software SERIE (Sistema Estadual de Registro e Informação Escolar), que permite acompanhar *online* o gerenciamento das escolas (cadastramento, enturmação, avaliação, frequência e documentação escolar). Henning identificou 5.270 matrículas no primeiro semestre de 2007 em todas as unidades de ensino associadas à CE/FMMC; posteriormente, identificou as ruas onde residem estes/as estudantes pelo guia digital de logradouros de Florianópolis, o que lhe possibilitou construir uma representação cartográfica das comunidades (v. Figura 9).

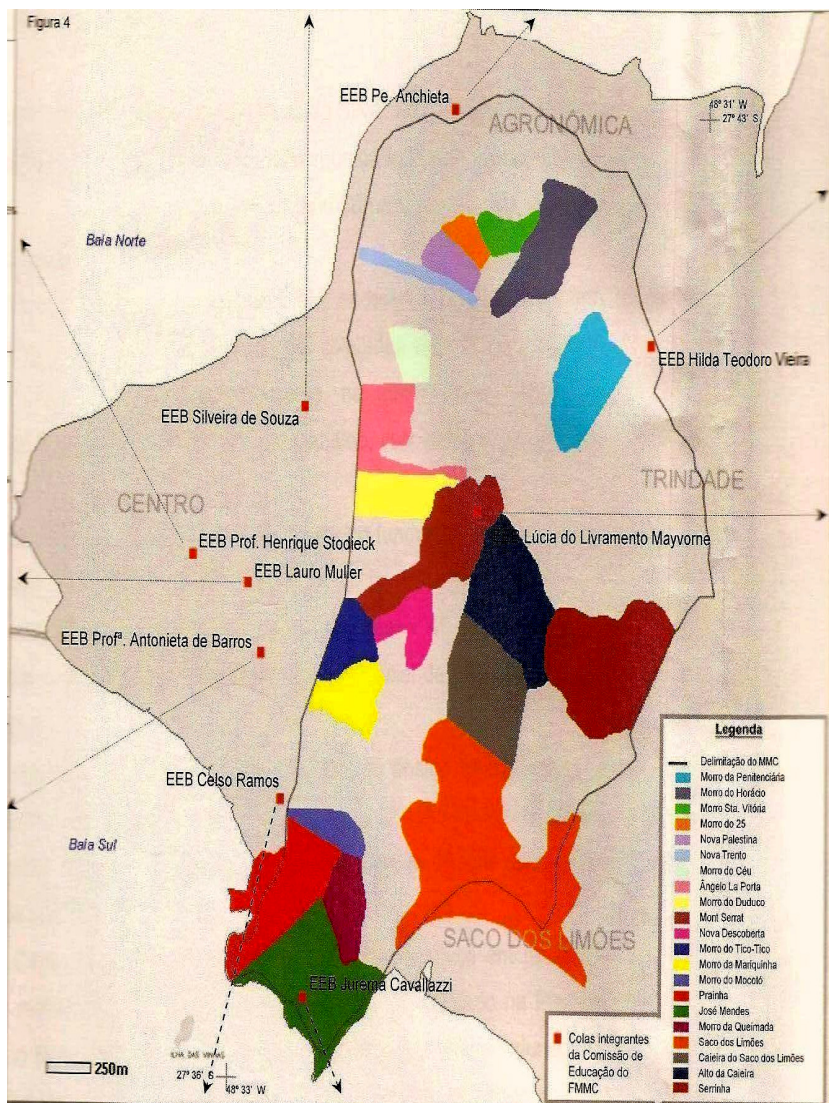
Mais do que uma explanação cronológico-descritiva, procurou-se neste capítulo compreender as motivações políticas, pedagógicas e espaço-temporais que levaram estas escolas a se engajarem na composição do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Tal composição da CE/FMMC passou por mudanças sensíveis ao longo dos anos. Chegou a ter dez unidades de ensino fundamental e médio e quatro centros de educação infantil¹⁶³, mas atualmente conta apenas com quatro unidades de ensino.

¹⁶³ As unidades de ensino eram/são as seguintes: 1) Escola de Educação Básica Lúcia do Livramento Mayvorne; 2) Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi; 3) Escola de Educação Básica Celso Ramos; 4) Escola de Ensino Fundamental Antonieta de Barros; 5) Escola de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira; 6) Escola de Educação Básica Lauro Müller; 7) Escola de Educação Básica Henrique Stodiek; 8) Escola de Educação Básica Padre Anchieta; 9) Escola de Ensino Fundamental Silveira de Souza e 10) Escola Jovem Osmar Cunha. A última escola aqui citada (Osmar Cunha, situada no bairro de Canasvieiras, litoral norte da ilha de Santa Catarina), participou de determinadas formações continuadas – sobretudo, em 2008 –, pois sua diretora-geral tinha trabalhado numa escola associada à CE/FMMC em anos anteriores. A relação desta escola com a Comissão de Educação se deu, fundamentalmente, pela temática da ‘violência escolar’. Em 2006, uma coordenadora educacional da Escola Jovem Osmar Cunha foi espancada por uma estudante de 16 anos, pelo fato desta última ter sido repreendida por seu comportamento em sala de aula. O caso teve repercussão nacional (REIS, 2010). Todavia, esta unidade de ensino não teve mais contato com a CE/FMMC, deixando de participar de seu processo de formação continuada. Já a Escola Antonieta de Barros foi fechada pelo poder público no final de 2007, o mesmo acontecendo com a Escola Silveira de Souza no final de 2009 e a escola Celso Ramos no início de 2011. Recentemente, a escola de educação básica Lauro Müller se desligou do processo de formação continuada e da própria CE/FMMC. Em contrapartida, a escola de educação básica Simão Hess

A seguir, apresentaremos os perfis das unidades de ensino associadas à Comissão de Educação e suas principais comunidades atendidas, além de registros históricos que nos ajudam a compreender as mudanças estruturais e pedagógicas sofridas por estas escolas ao longo dos anos.

teve as suas primeiras aproximações com a CE/FMMC no segundo semestre de 2011. Os Centros de Educação Infantil (CEIs) eram os seguintes: 1) Centro de Educação Infantil Cristo Redentor; 2) Centro de Educação Infantil Anjo da Guarda; 3) Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Lourdes e 4) Creche do Mont Serrat. Os três primeiros CEIs citados foram municipalizados em 2008 e a creche Mont Serrat (comunitária, portanto, não mantida pelo Estado), teve pouca atuação e participação na Comissão de Educação, abandonando-a em meados de 2008. Logo, para os limites desta pesquisa, desconsideraremos a participação das escolas Osmar Cunha, Simão Hess e do CEI Mont Serrat. Ressaltamos também que a escola de educação básica do Muquém, no bairro do Rio Vermelho, no norte da ilha de Santa Catarina, participou do processo de formação continuada em 2010 como ‘escola convidada’.

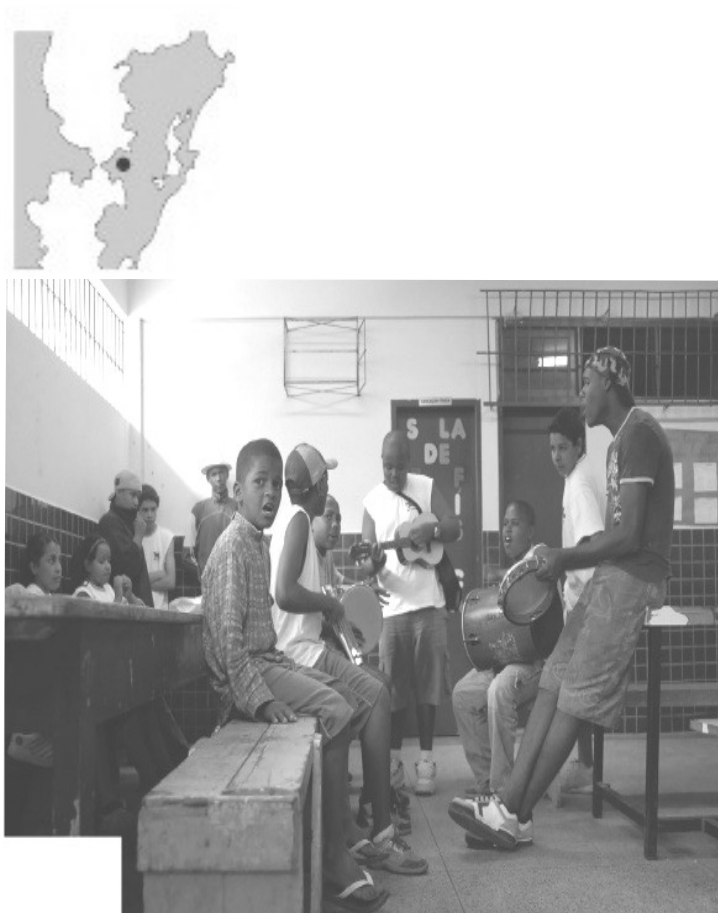
Figura 9 - Representação cartográfica da localização das escolas da CE/FMMC



Fonte: HENNING (2007)

3.1. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LÚCIA DO LIVRAMENTO MAYVORNE

Figura 10 - Crianças e jovens da escola Lúcia Mayvorne



Fonte: SUZIN; VESHAGEN (2008)

A escola de educação básica Lúcia do Livramento Mayvorne¹⁶⁴ foi criada em dezembro de 1962, apenas com uma sala de aula, onde

¹⁶⁴ Oficialmente, a escola tem essa denominação em homenagem à educadora Lúcia do Livramento Mayvorne. Percebe-se que a grafia do nome da educadora não corresponde à designação oficial da unidade de ensino. Lúcia do Livramento Mayvorne nasceu em Biguaçu, Santa Catarina, no dia 4 de abril de 1890 e faleceu em abril de 1970. Diplomou-se na Escola

funcionava a primeira série. Na época, a escola era conhecida como *Escola Isolada do Morro da Caixa* e funcionava nas dependências da casa de uma moradora da comunidade do Mont Serrat, a senhora Maria Augusta Silva (GOMES, 2008, p. 17). Foi apenas em 1978 que a escola obteve do poder público um terreno próprio¹⁶⁵, contando com aproximadamente 400 estudantes de 1ª a 4ª série. Está localizada na rua principal da comunidade (Rua General Vieira da Rosa, 1050) e é a única unidade de ensino associada à Comissão de Educação inserida totalmente numa das comunidades do maciço. Atualmente, atende crianças e jovens do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, com um público escolar de aproximadamente 300 estudantes (v. Quadro 4).

Quadro 4 - Dados da escola Lúcia Mayvorne

Alunos	Turmas	Servidores	Administrativo	Professores (total)	Efetivos	ACTs ¹⁶⁶
292	12	29	1	25	9	16

Fonte: SED (2009)

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico (2007) da referida unidade de ensino, a estrutura do prédio é de alvenaria, composto de dois pavimentos: o pavimento da parte inferior abriga o gabinete da direção, secretaria, sala dos professores, sala dos especialistas, banheiros dos professores, sala de informática, laboratório de ciências, cozinha, pátio interno, banheiros dos/as estudantes, sala de educação física, dispensa para o armazenamento da merenda escolar; no pavimento superior do prédio escolar, há 11 salas, sendo que 8 são salas de aula, uma de artes, biblioteca, uma sala de vídeo e o auditório. Somente em 2005 houve a construção do ginásio de esportes coberto, que se localiza no fundo do terreno da escola, aberto oficialmente ao público escolar e à comunidade local em 2006.

Nos estudos realizados por Henning¹⁶⁷ (2007, p. 43-44), o autor identificou que a comunidade escolar é formada, basicamente, por

Normal Vidal Ramos, fazendo parte da primeira turma de formandos desta unidade de ensino. Foi casada com Pedro Antônio Mayvorne (que foi prefeito no município de São José/SC) e dessa união tiveram 15 filhos e 32 netos. Entretanto, não há nenhuma menção no PPP da escola Lúcia do Livramento Mayvorne sobre o vínculo desta educadora com a respectiva unidade de ensino e, consequentemente, com a comunidade escolar/local ali situada.

¹⁶⁵ Foi criada pelo Decreto Lei n.º 4810 e publicado no Diário Oficial do estado de Santa Catarina no dia 16 de abril de 1978.

¹⁶⁶ Admitidos/as em caráter temporário.

¹⁶⁷ Boa parte dos dados coletados e apresentados por Henning em relação à localização domiciliar de crianças e jovens das comunidades dos morros do maciço foram realizados por amostragem e não por dados absolutos.

crianças e jovens das comunidades do Mont Serrat (57%) e do Alto da Caieira (43%). No que tange aos seus aspectos culturais é bastante presente a atuação de lideranças religiosas dos mais diferentes matizes (católicos, evangélicos, umbandistas)¹⁶⁸ principalmente a partir da década de 1970 (COPPETE, 2003, p.38). A música também é um elemento essencial nesta comunidade, principalmente nos ensaios da bateria da escola de samba Copa Lord, que mantém uma bateria mirim e uma bateria adulta, congregando diferentes gerações. Há grupos locais de pagode, samba e hip-hop que se apresentam na festa de Nossa Senhora de Mont Serrat e nos espaços educacionais/culturais, notadamente o Centro Cultural Escrava Anastácia e a escola Lúcia do Livramento Mayvorne.

As mulheres representam uma referência importante na comunidade do Mont Serrat, seja por meio das lideranças religiosas, seja por meio das lideranças culturais e educativas, como é o caso da senhora Maria de Lurdes da Costa Gonzaga¹⁶⁹, ex-diretora da escola Lúcia do Livramento Mayvorne e representante da velha guarda da escola de samba Copa Lord. Gonzaga fez parte da Comissão de Educação durante sete anos (2001-2008).

Outro aspecto relevante está relacionado às características étnicas de seus moradores. Praticamente, 74% são negros e 26% são brancos (COPPETE, 2003, p. 60). A presença considerável da população afrodescendente no Mont Serrat se deve à expulsão dos trabalhadores manuais do centro de Florianópolis e ex-escravos (praticamente, todos negros) e da população rural empobrecida de Santa Catarina que migrou para a capital em busca de melhores condições de vida, conforme análise realizada no primeiro capítulo. Grande parte dos moradores e moradoras do Mont Serrat está na faixa etária que vai até os 40 anos (72%). Deste percentual, 11% estão na faixa dos 4 aos 15 anos; 29% estão entre 15 e 40 anos; e 32% com mais de 60 anos (Idem, p. 62).

¹⁶⁸ É possível se acompanhar nos dias de hoje uma celebração religiosa católica no Mont Serrat ao som de instrumentos de percussão, prática comum nos cultos afros. Para Vilson Groh, coordenador-geral do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, tais celebrações são de cunho ecumênico, abrangendo as características e as diferentes identidades desta comunidade (COPPETE, 2003, p. 81).

¹⁶⁹ 'Dona Uda', como é mais conhecida na comunidade do Mont Serrat, ajudou a fundar a escola Lúcia do Livramento Mayvorne em 1962 com o seu marido. No ano seguinte (1963), formou-se no magistério, tornando-se a primeira professora e primeira diretora da escola. A unidade de ensino sempre se localizou no morro, porém, inicialmente, em sua área menos íngreme. Segundo 'Dona Uda' – com a construção do novo prédio na década de 1970 no 'topo do morro' – isto teria diminuído as matrículas no ensino fundamental (SUZIN; VESHAGEN, 2008).

Ainda segundo Coppete (Idem, p. 88; 102; 141) as crianças que habitam a comunidade do Mont Serrat convivem, diariamente, com conflitos e privações materiais, além de violência de toda ordem, principalmente nos espaços domésticos. As histórias de vida destas crianças, etnias, costumes e lugares de convivência, se não forem levadas em consideração no território escolar, podem encontrar dificuldades na efetivação de suas ações pedagógicas, afetando os processos de construção curricular e a avaliação da aprendizagem.

Os quase 200 metros íngremes da rua que dão acesso à escola, só passaram a ter transporte coletivo regular em 1993, com saídas diárias do centro de Florianópolis e subindo até o Alto da Caieira (SUZIN; VESHAGEN, 2008, p. 10). Antes, chegar à escola era um desafio, devido à enorme lama nos dias de chuva, como bem recorda Maria de Lurdes da Costa Gonzaga. Ao se despedir da escola e ao se aposentar depois de 45 anos de magistério, Gonzaga não teve muito que comemorar. Além das baixas matrículas na referida unidade de ensino, as amostras do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indicavam que a escola Lúcia do Livramento Mayvorne apresentava as piores notas da região da Grande Florianópolis (v. Quadro 5). A partir de novembro de 2008, crianças e jovens com rendimento escolar insatisfatório ficavam mais três horas na escola durante quatro dias da semana, através do projeto *Mais Educação*¹⁷⁰ do Ministério da Educação (MEC).

¹⁷⁰ De acordo com as informações apresentadas no sítio eletrônico do MEC, o *Programa Mais Educação* foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, objetivando a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educação científica e educação econômica. A iniciativa foi coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as secretarias estaduais e municipais de Educação. Sua operacionalização é feita através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da *Prova Brasil* de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do *Índice Efeito Escola* (IEE), indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. Logo, a área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças

Quadro 5 - IDEB da escola Lúcia Mayvorne

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	2,8	3,4	2,9	3,2	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
Anos Finais	-	2,6	-	2,8	3,0	3,4	3,8	4,1	4,3	4,6

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar (2008)

O projeto anteriormente citado oferece uma verba de R\$ 40 mil para as unidades de ensino que apresentam índices abaixo de 4,0 no IDEB (índice muito inferior à média 6,0, considerada ideal pelo MEC) principalmente para a alimentação em três turnos e ajuda de custo para os professores se dedicarem às atividades extraclasses. As aulas extras na escola Lúcia do Livramento Mayvorne se direcionaram para: matemática, letramento, capoeira, informática, teatro e diversidade étnico-racial, escolhidas de acordo com o que se entende ser a ‘realidade da escola’, levando-se em consideração que 92% das crianças são negras. De acordo com o atual diretor da escola os principais fatores de evasão e baixo rendimento escolar dos/as estudantes se devem ao envolvimento com o tráfico de drogas (que segundo ele, começariam a partir dos 12 anos de idade)¹⁷¹ e ao pouco envolvimento das famílias (Idem, p. 11). Em 2007 a taxa média de evasão escolar foi de 8%, chegando a 19% na primeira série; praticamente, 21% dos estudantes foram reprovados e 23% estão com defasagem série/idade ou ano/idade. Segundo o assistente técnico pedagógico da escola, responsável pela monitoria e condução do *Programa Mais Educação* nesta instituição, ainda não é possível se ter dados concretos sobre a atuação do programa no processo de aprendizagem de crianças e jovens. Sabe-se, entretanto, que este programa educativo do MEC beneficiou mais de 60 crianças e jovens da unidade de ensino e que os índices de matrícula, repetência e

do Ministério da Educação (SIMEC). Em 2010, a meta era atender a 10 mil escolas nas capitais, regiões metropolitanas e cidades com mais de 163 mil habitantes, para beneficiar três milhões de estudantes. Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades. As escolas beneficiárias também recebem conjuntos de instrumentos musicais e rádio escolar, dentre outros; e referência de valores para equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados (BRASIL/MEC, 2011).

¹⁷¹ Embora se saiba os limites de uma reportagem jornalística e os seus ‘recortes’ na construção de uma matéria, parece-nos bastante preocupante a forma como o diretor da escola Lúcia do Livramento Mayvorne se refere aos jovens envolvidos com o narcotráfico, ou seja, há aparentemente um determinismo estatístico (12 anos de idade) que impossibilitaria a continuidade dos estudos destes jovens.

evasão escolar mantiveram-se, praticamente, constantes nos últimos quatro anos.

Outro dado relevante se refere ao *pacto de convivência*¹⁷² criado nesta unidade de ensino em função das agressões entre estudantes e destes com os professores e vice-versa. O ‘pacto’ foi uma iniciativa de uma professora de Ciências da escola, originada em 2007, tendo como objetivos a criação de regras coletivas que partissem não só dos/as professores/as, mas também dos/as estudantes, tais como: permissão para usar boné e mascar chiclete em sala de aula; pedir licença para entrar em sala; respeitar os espaços de convívio e preservá-los; evitar discussões e brigas desnecessárias, etc.. O ‘pacto’ teve como referência teórica o médico Feizi Masrour Milani¹⁷³, que desenvolveu a ideia do *pacto de convivência* com a finalidade de aprimorar a ‘gestão das classes’ e desenvolver em professores e estudantes, atitudes que melhorariam o ambiente e as relações interpessoais. Assim, direitos e deveres seriam discutidos e deliberados de forma coletiva.

Analisando o material de estudo organizado por Feizi Masrour Milani (2004), percebemos que o seu conteúdo parte de uma ideia que valoriza o respeito mútuo, confiança e afeto, participação, curiosidade, criatividade, liberdade disciplinada, limites justos e claros, estabelecidos em comum acordo com professores e estudantes (Idem, p. 5). Nesta direção, o autor condena o sermão, o preconceito e todas as formas de intolerância (religiosa e racial, principalmente). Para tanto, utiliza-se da ‘Declaração Universal dos Direitos do Homem’ como referência e instrumento de análise para que os laços solidários sejam devidamente construídos nos ambientes educativos.

Milani elaborou uma cartilha e, como todo material instrucional com esta característica, o aprofundamento teórico-

¹⁷² Tão logo a escola Lúcia do Livramento Mayvorne recebeu os recursos federais do *Programa Mais Educação*, o *pacto de convivência* perdeu sua força, até porque a professora que elaborou o projeto do ‘pacto’ teve de se afastar temporariamente do seu trabalho na escola, tendo em vista a sua pesquisa de mestrado.

¹⁷³ De acordo com o seu currículo Lattes, Milani é graduado em medicina pela Universidade Federal de Alagoas (1988) e doutor em saúde pública pela Universidade Federal da Bahia (2004). É professor adjunto do bacharelado interdisciplinar em saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e atuou como médico de adolescentes por vinte anos. Presidente do Instituto Brasileiro de Pesquisas, Estudos e Formação para a Inovação Social (IBEPIS). Fundador e diretor do Instituto Nacional de Educação para a Paz e os Direitos Humanos (INPAZ). Possui experiência nos setores governamental e não governamental e atuação com abordagem interdisciplinar, principalmente nas seguintes temáticas: cultura de paz, violências, adolescência, protagonismo juvenil, escola, educação em saúde, relação pais e filhos, cidadania e formação de lideranças. Foi agraciado com o prêmio ‘Cidadania Mundial’ em 1999.

metodológico fica em segundo plano, depositando uma perigosa aposta na ‘educação emocional’, elemento artificioso quando não se problematiza as condições de trabalho da classe docente, jornadas desgastantes de trabalho e, sobretudo, a politização das práticas pedagógicas, o que implicará em mudanças epistemológicas. Além disso, ao não aprofundar de forma devida o porquê dos/as trabalhadores/as em educação se encontrarem em situações de adoecimento na escola, Milani tenta responder tal desafio com dualismos epidérmicos, ou seja, com exemplos do ‘bom professor’ e ‘mau professor’, ‘professor democrático’ e ‘professor autoritário’, etc.. O risco de um maniqueísmo é evidente, pois tais características e identidades docentes são construções históricas e que não podem ser respondidas mediante um manual de autoajuda. O autor também despreza ou não reconhece as instâncias deliberativas da escola (APPs, grêmios estudantis e conselhos deliberativos), já que ao instar o seu leitor para ‘algo novo’, esquece-se que a escola possui mecanismos que, se devidamente acionados, podem sim contribuir para um ‘pacto educativo’, reunindo elementos que contemplem as demandas da comunidade escolar e da comunidade local.

Devemos, assim, ressaltar ainda a arquitetura opressora da unidade de ensino. O refeitório é mal iluminado e as salas de aula estão divididas a partir de um grande corredor. No interior das salas de aula, as pequenas janelas gradeadas assemelham-se a uma penitenciária. Ainda que tenha recebido alguns reparos nos últimos anos pelo poder público, inclusive com a construção de um ginásio de esportes coberto, sua estrutura arquitetônica e espaços educativos não favorecem adequadamente a aprendizagem. O binômio arquitetura-disciplina, todavia, está na gênese da construção de escolas, hospitais e penitenciárias. Tais espaços se organizam em celas, lugares, fileiras, que sejam ao mesmo tempo funcionais e hierárquicos, recortando segmentos individuais e estabelecendo ligações operatórias e de controle. Isto garante a obediência do sujeito aprendente e uma economia de tempo e dos gestos. Logo, uma das grandes operações de disciplinarização e de docilização dos sujeitos em tais espaços arquitetônicos é “a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em múltiplidades organizadas” (FOUCAULT, 1999, p. 126-127).

Associado ao que foi mencionado acima, o ‘tempo da escola’ é o ‘tempo do relógio’ ou o ‘tempo industrial’, na busca de um tempo integralmente útil, que possa ser regulado, operacionalizado e medido a partir de um “rendimento ótimo de velocidade” (Idem, p. 131).

Considerando que o espaço e o tempo escolar são construções históricas, a arquitetura escolar tem de seguir uma lógica de vigilância adequada aos seus propósitos, o que implica uma violência implícita (mais simbólica do que física ou corporal). As regras e punições na escola levam em consideração justamente o controle dos ‘desvios’, isto é: atrasos, ausências, interrupções de tarefas, desatenção, negligência, grosseria, desobediência, insolência, tagarelice, etc. (Idem, p. 149). Parece-nos que o ‘pacto de convivência’, com todos os limites que apontamos anteriormente, encontrava desde já uma impossibilidade de aplicação na escola Lúcia do Livramento Mayvorne, talvez porque a punição em tal ‘pacto’ não estava tão explícita. Porém, se apenas pelo viés comportamentalista não é possível se exercer o poder do/a professor/a, então o ‘mérito’ associado ao ‘comportamento’ decidiria o lugar do aluno na escola e, conseqüentemente, sua qualificação e graduação nas diferentes etapas do processo educativo. Diante de tais considerações, o perigo de se reter os/as estudantes durante alguns anos numa mesma série ou ano como ‘punição’, ‘castigo’, ‘exercício de poder’, além de promover a evasão e a multi-repetência, não solucionariam questões que são inerentes às práticas pedagógicas destes/as educadores/as.

Para o assistente técnico pedagógico¹⁷⁴ da escola Lúcia do Livramento Mayvorne, no que tange à arquitetura desta unidade de ensino e sobre o seu próprio trabalho como educador, seu relato é revelador, denotando o quanto o modelo educativo formal das escolas públicas em tal contexto são desafiadoras:

[...] eu me [*sinto*] o carcereiro da escola. [...] É aí que cai a tua ficha. Tu entra naquele corredor pra lá e pra cá. Tu é o carcereiro, né? Porque é uma cadeia! Portas, aquele corredor... Remete muito àquela discussão do panóptico. Então [*a arquitetura da escola*] é extremamente opressora.

¹⁷⁴ O cargo de assistente técnico pedagógico (ATP) foi criado recentemente pelo poder público estadual, mediante investidura em concurso. Na prática, o ATP é um/a profissional licenciado em qualquer área, tendo como funções: planejamento estratégico na escola; elaboração de projetos; acompanhamento pedagógico dos planos de ensino dos/as professores, etc.. Logo, acaba sendo um ‘faz-tudo’ na unidade de ensino. Um polivalente que não tem formação inicial adequada para as tantas demandas que as escolas exigem. O ATP da escola Lúcia do Livramento Mayvorne durante, praticamente, quatro anos, foi o representante desta unidade de ensino na Comissão de Educação, exercendo importante articulação entre as duas instâncias. Este profissional me concedeu uma entrevista no dia 10 de março de 2009. O mesmo é Bacharel Licenciado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e está no magistério há 15 anos. Para efeitos desta pesquisa, foi preservada a identidade do depoente.

[*Por outro lado*], a gente percebe que os alunos gostam da escola, mas não da sala de aula. É o único espaço de lazer e o único espaço plano. [*E*] tem um ginásio.

Ao mesmo tempo, o educador reconhece quem são estes professores/as que estão na escola e, principalmente, em que condições produzem e reproduzem a sua vida material:

A maioria absoluta trabalha em várias escolas. Duas ou três escolas. Assim como tem alguns colegas que partem de uma perspectiva arrogante do tipo: “Não entendem nada mesmo, vou fazer qualquer coisa, de qualquer jeito!”; “a minha prática não está conseguindo ser transformadora, mas eu preciso do salário”. Não é nem uma questão de estar desanimado e tal, mas falta de conhecimento mesmo! Do básico, de sua própria disciplina. Eu sinto isso um pouco. Se tu aprofundar um pouquinho a discussão, todo mundo fica quieto e você fala sozinho. Então, eu acho que a gente tá carente sim de formação, de informação. Por isso é que palestra¹⁷⁵ também é importante [*risos*], aquela coisa informativa, sabe?

Por conta de todas estas questões e dificuldades apresentadas, os índices de reprovação e abandono escolar ainda são muito elevados na escola, o que fez com o que o MEC estabelecesse programas educativos específicos para unidades de ensino em todo o país com indicadores educacionais muito baixos no IDEB¹⁷⁶, como é o caso da escola Lúcia do Livramento Mayvorne.

¹⁷⁵ Referindo-se a uma das perspectivas de formação continuada elaborada pela CE/FMMC.

¹⁷⁶ O IDEB foi criado em 2007 e é coordenado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Segundo o ministro da Educação do governo Lula (2003-2010), Fernando Haddad, o IDEB tem por objetivo combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade, ou seja, o IDEB. De acordo com Haddad, o IDEB calculado pelo país relativo aos anos iniciais do ensino fundamental foi de 3,8, contra uma média estimada dos ditos países desenvolvidos de 6. A meta do MEC é atingir o índice 6 para 2021, o que representa o nível médio da educação básica dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O ministro relata também que o objetivo do IDEB é atender imediatamente os 1.242 municípios e as 7.085 escolas com os mais baixos indicadores e, em curto prazo, todos os que se encontrem abaixo da média nacional (HADDAD, 2008, p. 12-13). Contudo, o ‘pacote educacional’ do governo Lula através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado em 2007 (onde se insere a criação do

Por apresentar um dos piores índices educacionais da Grande Florianópolis, a escola Lúcia do Livramento Mayvorne tem procurado desenvolver projetos que melhorem tais indicadores, através de uma avaliação institucional que leve em consideração aspectos relacionados à gestão escolar, formação continuada, atividades pedagógicas no contraturno, etc.. Com a posse destes dados, o *Programa Mais Educação* do MEC fornece os recursos necessários (materiais e humanos), mediante avaliações regulares. O que nos chama a atenção, no entanto, é a quase nula menção ao projeto de formação continuada da Comissão de Educação do Fórum do Maciço, o que nos leva a inferir que esta formação não tem conseguido alterar as práticas pedagógicas dos professores e professoras desta unidade de ensino. Além do mais, esta não é uma prática apenas da escola Lúcia do Livramento Mayvorne. Entendemos que as escolas associadas à CE/FMMC nos últimos anos têm procurado resolver suas questões educativas de forma isolada, o que provoca uma séria contradição, tendo em vista que a CE/FMMC tem por objetivo fortalecer os projetos políticos e pedagógicos (PPPs) de cada unidade de ensino, mediante um projeto formacional comum. Isto fica patente no relato do assistente técnico pedagógico da escola Lúcia do Livramento Mayvorne:

Olha, para mim o momento alto da formação do maciço é a troca de experiências. [...]. Não é que ela não seja boa. É aquilo que eu te falei. A palestra, até como estudante de universidade, a gente tem bastante esta experiência. É aquela coisa do ‘conhecimento’. Compor o ‘meu

IDEB), só pode ser compreendido em seu contexto, ou seja, a partir dos decretos 6.094/2007 – que instituiu o plano de metas *Compromisso Todos pela Educação*; e o decreto 6.096/2007, que instituiu o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI). No que tange ao texto do decreto 6.094/2007, voltado à educação básica, o mesmo defende o combate à repetência escolar, sem comentar uma única linha sobre as condições materiais de existência dos/as professores/as. Intenciona reformular o programa ‘Brasil alfabetizado’, utilizando o ‘tempo livre’ dos professores que trabalham até 20 horas, não ficando claro se a complementação da carga será incorporada ao plano de carreira e se o salário será compatível com o trabalho desenvolvido. O decreto aponta ainda a ampliação da jornada regular das crianças na escola, mas sem maiores desdobramentos, além de defender o ‘mérito’, a ‘formação continuada’ e a ‘avaliação de desempenho’ dos professores. Porém, os critérios de avaliação docente não são mencionados. O MEC pretende ainda, a partir deste decreto, levar às últimas consequências o estágio probatório dos/as professores/as da educação básica (avaliação qualitativa). Por fim, o decreto defende a figura dos ‘coordenadores pedagógicos’ nas escolas (polivalência) em detrimento dos supervisores e orientadores educacionais. A matéria educacional de tal decreto é apresentada de forma difusa, misturando-se às áreas de saúde, esporte e assistência social, além de apoiar iniciativas ‘voluntárias’ na escola e o ‘empreendedorismo juvenil’ com apoio das empresas, etc..

conhecimento’. Entende? Mas ele não, necessariamente, repercute numa prática, com consistência, uma coisa de grupo. Pode vir *[a acontecer]*, não estou dizendo que não. Porque, por exemplo, a experiência do ‘pacto de convivência’ foi experiência de uma professora isolada. Ela deu uma formação (palestra, uma série de provocações), então é uma ‘faca de dois gumes’. É que quando tu tá lá na palestra ou trocando experiência ou falando, você tá num nível de consciência, experiência e expectativa. Quando tu volta a campo, quando tu vai para a tua sala de aula, quando tu se debate com o teu aluno, com aquela sala lotada...na minha escola nem é ‘sala lotada’. É quinze *[quinze estudantes por sala]*! Mas, é como se fosse uma sala lotada. Mas, a tua incapacidade de lidar com aquela violência, a ausência de tantas coisas. Pra gente perceber que o ‘pacto de convivência’ contribuiu para os alunos baterem na porta e pedirem ‘com licença’... Então, é com esse público que a gente trabalha. Os professores têm muita resistência, muito medo de sair com eles.

Ficamos com a impressão de que a escola possui programas educativos, mas nenhum projeto consistente de formação política e pedagógica. Ao atender demandas imediatas, dificulta-se o adensamento dos PPPs¹⁷⁷, leituras conjuntas da realidade escolar e da comunidade

¹⁷⁷ De acordo com os princípios filosóficos e pedagógicos do PPP (2007, p. 7-9) da escola Lúcia do Livramento Mayvorne, “o ato educativo tem de passar por processos de socialização. O professor e o aluno são sujeitos históricos que trazem consigo experiências sociais, culturais, representações, valores e que fazem suas escolhas a partir dessas representações. [...]. O importante hoje é pensar o currículo. Como são construídos os saberes escolares. Deve-se analisar o saber de cada aluno, por que ele expressa certas maneiras de agir, de sentir, falar e ver o seu meio ambiente. Segundo Vygotsky, é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe oferecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo. Ainda na visão de Vygotsky, a sociedade influi na educação, pois sua obra está inspirada no pensamento sócio - construtivista - interacionista. Ele nos afirma que o adulto é o espelho da criança, assim como o professor é o espelho do aluno. Isto é, cada um nasce com características psicológicas elementares a serem desenvolvidas e aprimoradas, como a cultura que é passada de geração em geração. Piaget nos esclarece que a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas. Em compensação o homem não deixa de ser um ser essencialmente social, que é impossível pensá-lo fora do contexto da sociedade em que nasce e vive [...]”. De maneira geral, os PPPs das escolas públicas em Santa Catarina seguem o roteiro filosófico-pedagógico da Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

local atendida, além de uma desresponsabilização mútua, que dispersa a coletividade docente e a enfraquece. Ao se questionar a formação continuada da CE/FMMC, os/as professores/as também são pouco propositivos em relação às temáticas de seu interesse, como se não pertencessem ao conjunto destas unidades de ensino e isto tivesse pouca relevância na condução de suas práticas pedagógicas. Porém, cabe destacar os limites dos programas educativos apresentados como ‘inovadores’, num contexto social e histórico em que não se altera as condições materiais concretas das escolas e dos seus professores.

Por fim, importante ressaltar algumas questões que podem ter ficado pouco elucidadas neste tópico. A primeira questão corresponde ao porquê de termos escolhido, metodologicamente, o assistente técnico pedagógico da escola Lúcia do Livramento Mayvorne como interlocutor fundamental desta unidade de ensino. Acontece que, ainda que o educador tenha em relação a determinados colegas menor tempo de serviço na referida instituição, é notável o seu envolvimento com a Comissão de Educação e como articulador do processo de formação continuada na unidade de ensino. Como a escola Lúcia do Livramento Mayvorne só possui um diretor geral, o assistente técnico pedagógico acaba por conduzir toda a parte pedagógica da escola, envolvendo-se com projetos e programas educativos financiados pelo poder público estadual e federal, contribuindo para a ampliação do PPP e a sua permanente discussão. Deve-se levar em consideração também a elevada rotatividade de professores na unidade de ensino, que prejudica a continuidade do trabalho pedagógico, fazendo com que o assistente técnico e alguns colegas que se encontram há mais tempo na escola necessitem a cada ano letivo recuperar as trajetórias educativas já implementadas ou que ainda estão em curso. Poder-se-ia indagar que, sendo a escola Lúcia do Livramento Mayvorne o espaço educativo onde se originou a Comissão de Educação, que a sua ex-diretora geral (importante liderança comunitária no Mont Serrat) tivesse uma participação mais efetiva e consequente em tal processo. Contudo, houve uma aposta desta diretora no trabalho pedagógico deste assistente

Todavia, ao incorporar diferentes correntes psicopedagógicas, os mentores dos PCNs procuram harmonizar concepções teóricas divergentes, carregando consigo as marcas da ‘flexibilização’, atendendo à reestruturação do processo produtivo capitalista, onde se exige indivíduos cada vez mais adaptáveis e ‘autônomos’. Já a PC/SC apresenta também diversas influências teóricas, embora se autodenomine sócio-interacionista e marcada por uma concepção materialista da História. As apropriações do pensamento marxiano, assim como as concepções de aprendizagem baseadas em Vygotsky – apresentadas nos dois documentos – acabam por se reduzir a um ‘ecletismo psicopedagógico’ preocupante (DANTAS, 2009b, p. 72-76).

técnico que, com isso, ganhou visibilidade na CE/FMMC e, atualmente, é uma das principais referências de articulação na escola.

Outro aspecto se refere à diminuição ou à constância das matrículas na escola, embora se saiba que a densidade populacional nas comunidades do Mont Serrat e Alto Caieira do Saco dos Limões se eleve a cada ano (comunidades atendidas pela escola Lúcia do Livramento Mayvorne). De acordo com pesquisas realizadas em 2004, um terço da população dos morros migrou para Florianópolis antes da última década, sendo que 20,43% estão na capital catarinense há menos de 20 anos e apenas 8,60% há mais de 20 anos. No que tange à ocupação do Alto da Caieira, houve processo de migração direta em torno de 71% nas últimas décadas. A população do Alto da Caieira constitui-se de famílias de migrantes que possui filhos em idade escolar/pré-escolar (mais de 50%), o que deveria tornar a educação uma preocupação permanente das políticas públicas locais. A ausência de emprego e a precariedade dos serviços públicos (saúde, educação, mobilidade urbana, água, energia elétrica, etc.) associados à criminalidade reinante do narcotráfico, contribuem para a evasão precoce das crianças e jovens dos processos de escolarização (PIMENTA & PIMENTA, 2011).

Apesar desse quadro estatístico geral nada animador, grande parte das crianças e jovens em idade escolar destas comunidades frequentam a escola (em torno de 70%). Todavia, a maior porcentagem de escolarização está concentrada nas séries iniciais do ensino fundamental (62%) e apenas 32% estão nas séries finais do ensino fundamental, onde podemos inferir que o gargalo da evasão escolar se encontra na transição das séries iniciais para as séries ulteriores do ensino fundamental (Idem, 2011). Excetuando-se determinados casos, boa parte dos estudantes tem idade cronológica condizente com o ano escolar correspondente; nas séries iniciais do ensino fundamental 84% têm entre 6 e 11 anos e 16% entre 11 e 15 anos; nas séries finais do ensino fundamental estes índices mantêm-se praticamente os mesmos. Os quadros estatísticos a seguir nos ajudam a compreender a situação dos estudantes na escola no que tange à matrícula, aprovação e abandono escolar¹⁷⁸ específicos dos estudantes da escola Lúcia do Livramento Mayvorne entre os anos de 2006 e 2010.

¹⁷⁸ Obtive estes dados diretamente com o assistente técnico pedagógico da escola Lúcia do Livramento Mayvorne. As demais escolas associadas à Comissão de Educação não puderam disponibilizar estes dados para esta investigação.

Quadro 6 - Situação estudantil da escola Lúcia Mayvorne (2006).

Série	Matrícula Inicial	Admitidos após março	Afastados por Abandono	Afastados Por Transferência	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	*Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
1 ^a	31	3	0	9	25	25	0	100%	0%	0%
2 ^a	40	3	2	4	37	31	6	79%	15%	5%
3 ^a	52	2	4	2	48	31	17	60%	33%	8%
4 ^a	48	6	9	4	41	34	7	68%	14%	18%
5 ^a	50	2	7	8	37	27	10	61%	23%	16%
6 ^a	38	4	6	6	30	25	5	69%	14%	17%
7 ^a	25	4	2	6	21	18	3	78%	13%	9%
8 ^a	23	0	0	2	21	21	0	100%	0%	0%
Total	307	24	30	41	260	212	48	73%	16%	10%

Fonte: SERIE¹⁷⁹ ESCOLA (2006)

Quadro 7 - Situação estudantil da escola Lúcia Mayvorne (2007).

Série	Matrícula Inicial	Admitidos após março	Afastados por Abandono	Afastados Por Transferência	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	*Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
1 ^a	37	7	8	2	34	34	0	100%	0%	18%
2 ^a	54	9	4	10	49	39	10	79%	21%	6%
3 ^a	46	9	1	08	46	36	10	78%	22%	2%
4 ^a	39	7	2	08	36	29	7	80%	20%	4%
5 ^a	44	10	2	18	34	23	11	68%	32%	4%
6 ^a	31	5	5	4	27	12	15	44%	56%	14%
7 ^a	28	5	1	9	23	20	3	87%	13%	3%
8 ^a	18	1	0	7	12	10	2	83%	17%	0%
Total	297	53	23	66	261	203	58	78%	22%	7%

Fonte: SERIE ESCOLA (2007)

¹⁷⁹ O SERIE – Sistema Estadual de Registro e Informação Escolar – é um sistema acadêmico e de gestão escolar. Acadêmico porque engloba dados referentes aos estudantes; de gestão porque contém as informações necessárias dos servidores públicos estaduais, que servem como ferramenta aos gestores de todos os órgãos e setores da educação pública estadual. O Sistema SERIE está instalado em todas as unidades escolares estaduais. As unidades de ensino são responsáveis pela veracidade das informações, assim como pelos resultados advindos dos dados por elas alimentados (SERIE/SED, 2011).

Quadro 8 - Situação estudantil da escola Lúcia Mayvorne (2008).

Série	Matrícula Inicial	Admitidos após março	Afastados por Abandono	Afastados Por Transferência	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	*Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
1 ^a	25	4	1	5	23	23	0	95%	0%	5%
2 ^a	49	3	3	9	40	38	2	88%	5%	7%
3 ^a	63	6	11	9	49	43	6	72%	10%	8%
4 ^a	54	12	17	4	45	33	12	53%	19%	28%
5 ^a	54	3	18	7	31	23	8	46%	16%	38%
6 ^a	44	3	6	9	32	30	2	78%	5%	17%
7 ^a	16	4	3	3	15	13	2	76%	11%	13%
8 ^a	23	2	5	7	13	13	0	72%	0%	28%
Total	328	37	64	53	248	216	32	70%	10%	20%

Fonte: SERIE ESCOLA (2008)

Quadro 9 - Situação estudantil da escola Lúcia Mayvorne (2009)

Série	Matrícula Inicial	Admitidos após março	Afastados por Abandono	Afastados Por Transferência	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
1 ^a	36	08	01	04	39	38	01	95,5%	2,5%	2,5%
2 ^a	29	07	00	02	34	31	03	91%	9%	0%
3 ^a	47	06	04	06	43	39	04	83%	8,5%	8,5%
4 ^a	64	05	02	06	61	49	12	78%	19%	3%
5 ^a	49	05	04	14	36	32	04	80%	10%	10%
6 ^a	28	02	00	07	23	20	03	87%	13%	0%
7 ^a	32	02	03	03	28	23	05	74%	16%	10%
8 ^a	17	01	04	01	13	13	00	76%	0%	24%
Total	302	36	18	43	277	245	32	83%	11%	6%

Fonte: SERIE ESCOLA (2009)

Quadro 10 - Situação estudantil da escola Lúcia Mayvorne (2010)

Série	Matrícula Inicial	Admitidos após março	Afastados por Abandono	Afastados Por Transferência	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
1 ^a	23	11	00	09	25	24	01	96%	4%	0%
2 ^a	41	09	00	11	39	35	04	90%	10%	0%
3 ^a	21	27	04	08	36	31	05	78%	12%	10%
4 ^a	49	16	02	10	53	50	03	91%	5%	4%
5 ^a	57	11	05	21	42	36	06	76%	13%	11%
6 ^a	36	07	04	06	33	22	11	59%	30%	11%
7 ^a	29	03	03	08	21	15	06	62%	25%	13%
8 ^a	23	00	02	06	15	15	00	88%	0%	12%
Total	279	84	20	79	264	228	36	80%	13%	7%

Fonte: SERIE ESCOLA (2010)

Podemos observar pelos quadros anteriores variações nas matrículas iniciais, contudo, a flutuação das primeiras matrículas mantém-se quase constantes na matrícula final, considerando-se as admissões após o mês de março, abandono ou transferência escolar. Em 2008 é de se notar a grande taxa de abandono (64 estudantes), o que resultou no ano letivo de menor matrícula final e maiores taxas de abandono nas séries finais do ensino fundamental. Outro dado relevante são os índices de reprovação que ocorrem na transição das séries iniciais do ensino fundamental para as séries finais deste ciclo de estudos. Em 2006 há uma percentagem elevada de reprovados na 3ª série do ensino fundamental (33%); em 2007, as taxas de reprovação mais elevadas passam a se concentrar na 5ª e 6ª séries (32% e 56%, respectivamente); em 2008 o maior índice de reprovação aconteceu na 4ª série (19%); em 2009 a taxa de reprovação mais significativa ocorreu também na 4ª série (19%); e em 2010, os maiores índices de reprovação se deram na 5ª e 6ª séries (13% e 30%, respectivamente). O que estes dados podem nos revelar? Em princípio, as taxas de reprovação na transição das séries iniciais para as séries finais do ensino fundamental são as grandes responsáveis pelas taxas de abandono nos anos subsequentes, o que pode nos indicar dificuldades cognitivas com a leitura, escrita e cálculo. Não por acaso, o programa educativo federal *Mais Educação* foi adotado/implementado pela escola Lúcia do Livramento Mayvorne no final de 2008, quando as taxas de evasão escolar foram surpreendentemente elevadas. Nos anos seguintes, as taxas de abandono diminuíram sensivelmente.

Há de se considerar ainda a escolaridade da população adulta (notadamente, da comunidade do Alto da Caieira), que é muito baixa; um terço dos moradores não concluiu as séries iniciais do ensino fundamental e apenas 13% concluiu totalmente as séries iniciais. Aproximadamente 27% têm o ensino fundamental incompleto e 70% possuem no máximo o ensino fundamental completo. Outros 8% nunca frequentaram a escola (PIMENTA & PIMENTA, 2011).

Apesar de existir uma creche e uma escola no morro, muitas destas crianças e jovens dirigem-se para outras unidades de ensino de Florianópolis, embora quase 50% da população em idade escolar frequente a unidade de ensino Lúcia do Livramento Mayvorne. As escolas Getúlio Vargas (localizada no bairro Saco dos Limões) e Simão Hess (localizada no bairro Trindade) também são frequentadas por crianças e jovens destas comunidades, totalizando uma porcentagem de aproximadamente 40%. Ainda que reconheçamos a precariedade das condições dos trabalhadores em educação, alta rotatividade de

professores e um ensino com baixa qualidade, a população do Mont Serrat e do Alto da Caieira apresentam uma percepção diferenciada. Mais de 70% consideram que o ensino oferecido é de boa qualidade; 18% consideram o ensino apenas regular e 9,5% julgam que o ensino oferecido é ruim. Para as famílias destas comunidades, a escola ainda representa uma alternativa de inserção social, principalmente para as crianças e jovens constantemente assediadas pelo dinheiro do narcotráfico.

Esta população tem pouquíssimo acesso aos bens culturais, sendo que a igreja aparece como o local mais frequentado pela população (37%), seguida dos supermercados e feiras (32%) e pela escola (16%). Apesar da proximidade com a área central de Florianópolis, esta população ocupa esta região apenas como ‘passagem’ de seu local de trabalho. Em outras palavras, não usufruem do capital cultural oferecido pelo centro da cidade (teatros, casas de cultura, cinemas, etc.). A área central da capital catarinense só é significativamente lembrada quando o assunto é a compra de mantimentos e vestuário.

Acreditamos que o conjunto dos dados aqui elencados favoreça a compreensão de que a diminuição das matrículas na escola Lúcia do Livramento Mayvorne não parte apenas de uma variável, mas está articulada com questões de ordem material e também com os processos de escolarização específicos desta unidade de ensino.

3.2. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JUREMA CAVALLAZZI

Figura 11 - Atividade cultural na escola Jurema Cavallazzi



Fonte: HORTA NATUREZA (2011)

A escola de educação básica Jurema Cavallazzi está localizada na Rua professor Aníbal Nunes Pires, no bairro José Mendes, próximo às comunidades do Morro da Queimada e Prainha (v. Figura 9). Os dados relacionados ao número de servidores, professores e estudantes podem ser observados no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 - Dados da escola Jurema Cavallazzi

Alunos	Turmas	Servidores	Administrativo	Professores (total)	Efetivos	ACTs
384	19	40	1	31	18	13

Fonte: SED (2009)

De acordo com Henning (2007 p. 40-41), 33% dos/as estudantes atendidos por esta escola moram na comunidade do Morro da Queimada; 24% residem na Prainha; e 17% são provenientes do bairro José Mendes. Todavia, há também estudantes originários da comunidade do Morro do Mocotó, totalizando 11%. A composição final dos/as que estudam nesta escola se dá a partir de outras localidades não pertencentes às comunidades dos morros do maciço.

Tendo por referência o PPP (2004) da escola, a mesma foi criada pelo decreto 119/SE de 14 de fevereiro de 1974 e a sua denominação foi uma homenagem do então governador de Santa Catarina daquele período – Colombo Machado Salles – à educadora Jurema Cavallazzi. A arquitetura da escola é bastante semelhante à da escola Lúcia do Livramento Mayvorne, embora as janelas das salas de aula sejam maiores e a quadra de esportes seja descoberta.

Nos últimos anos, mesmo com a apresentação de relatórios¹⁸⁰ sobre as condições estruturais da escola para a Gerência Regional de Educação (GERED) e para a SDR (Secretaria de Desenvolvimento Regional) da Grande Florianópolis, nenhuma obra de grande impacto foi concretizada nesta unidade de ensino. Nesta direção, a comunidade escolar fez o seguinte levantamento das condições estruturais de trabalho no ano de 2003: a) sanitários com problemas na descarga, ausência de portas e cestos de lixo, além de sabonete líquido e papel higiênico insuficientes; b) bebedouros quebrados e com problemas em seu sistema de filtragem, ocasionando diarreia nos/as estudantes; c) pintura externa e interna comprometida; d) poucos ventiladores de teto e em grande parte danificados; e) cortinas rasgadas e muito claras, prejudicando a projeção de slides ou transparências; f) fiação elétrica comprometida devido à umidade e às goteiras em dias de intensa chuva; g) algumas salas de aula insalubres, com pouca ventilação; h) readequação do espaço físico da biblioteca escolar; i) cozinha e refeitório escolar insalubres, não apresentando as condições adequadas de higiene; j) ausência de profissionais na área de orientação educacional; k) sala de vídeo pedagogicamente inadequada, com assentos impróprios, ventilação insuficiente e equipamentos de áudio e vídeo precarizados; l) ausência de latões de lixo reciclável; m) inexistência de sala de educação artística; n) e ausência de peças de

¹⁸⁰ Relatório que foi apresentado durante a gestão democrática 2003-2006, da qual fiz parte como diretor-adjunto (2003-2004).

reposição para a máquina de cortar grama, máscaras e luvas para manipulação de substâncias químicas pelos servidores da escola¹⁸¹.

Atualmente, algumas destas demandas foram parcialmente solucionadas, o que não significa que as condições de trabalho de funcionários, professores/as e estudantes tenham significativamente alcançado um patamar que consideramos minimamente satisfatório para todas as ações pedagógicas realizadas em seus diferentes espaços de convívio.

No que se refere aos pressupostos filosóficos ou concepções de aprendizagem, o PPP da unidade de ensino – ainda que prescritivamente – fundamenta-se no materialismo histórico, onde todas as áreas do conhecimento devem se dirigir numa perspectiva de ‘universalidade’. Logo, a concepção de aprendizagem é a sociointeracionista, baseada nos estudos de Vygotsky. Os/as professores em tal concepção teriam uma função mediadora entre o conhecimento historicamente construído e aquilo que o/a estudante traz de sua realidade social. Contudo, na versão aqui analisada deste documento¹⁸², não há qualquer menção ao projeto de formação continuada proposta pela Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, o que denota um descompasso entre a intencionalidade prescritiva e o que efetivamente ocorre neste espaço escolar.

O histórico da comunidade local é muito abrangente e os dados apresentados no PPP são muito restritos, o que impossibilita compreender com que público a escola efetivamente trabalha. Assim, o dinamismo no espaço escolar nem sempre é acompanhado pelas atualizações do PPP, gerando um documento que se apresenta mais como ‘intenção prescritiva’ do que propriamente como ‘intenção propositiva’, o que demandaria esforços conjuntos de seu corpo pedagógico na elaboração e reelaboração de seus pressupostos filosóficos. Todavia, a escola de educação básica Jurema Cavallazzi apresenta uma importante tradição histórica no que se refere à discussão dos seus critérios de avaliação, além de garantir os conselhos de classe participativos (com a presença dos/as estudantes e familiares), assim como a aposta em suas instâncias coletivas (conselho deliberativo), embora não tenha atualmente um grêmio estudantil devidamente organizado.

¹⁸¹ Realidades também presentes nas demais unidades de ensino associadas à CE/FMMC.

¹⁸² Os PPPs, via de regra, são constantemente reformulados, daí se dizer que se trata de um ‘documento em movimento’. Contudo, a essência de seus propósitos filosóficos se mantém, o que não nos permite afirmar categoricamente que suas determinações prescritivas correspondam *ipso facto* ao que ocorre no território escolar.

Para Nacur (2002, p.14), entretanto, a escola de educação básica Jurema Cavallazzi, apesar de todos os esclarecimentos possíveis sobre a realidade social da comunidade local, ainda apresenta um corpo docente indiferente a esta realidade, reveladas numa prática discursivo-pedagógica que responsabiliza unicamente as famílias pelas atitudes de violência e dificuldades de aprendizagem dos/as estudantes. Além disso, ao não se conseguir trabalhar com tal público, os/as professores/as exigiriam o afastamento de estudantes que apresentam ‘comportamentos inadequados’, utilizando-se da estratégia do ‘prêmio’ e do ‘castigo’ para se resolver os ‘distúrbios comportamentais’. Nacur destaca também (Idem, p. 37) que apesar da unidade de ensino contar com um conselho de classe participativo, seu processo de avaliação ainda é estanque, certificativo e desvinculado dos pressupostos contidos no PPP.

Para a atual secretária da CE/FMMC e educadora da escola Jurema Cavallazzi¹⁸³ o processo de gestão escolar é muito importante para uma intervenção/articulação pedagógica mais eficiente, principalmente no que se refere a um projeto de formação continuada comum. Ainda não haveria, segundo a educadora, uma ‘cultura comunicacional’ na escola que permitisse que todos os/as professores/as tivessem acesso às atividades propostas pela CE/FMMC e o porquê de sua importância estratégica no atendimento do público escolar originário das comunidades dos morros:

As reclamações que eu tenho dos professores [*das escolas*] Padre Anchieta e Celso Ramos [*em minha atual condição de*] secretária é de que não acontece o repasse [*das reuniões da Comissão de Educação*]. E eu não acredito que seja uma coisa intencional, de não repassar. Mas, não existe também uma prioridade. [...]. Fica uma [*sensação*] de que todo o ano tu tens que estar retomando e parece que tu dás um passo pra frente e dez pra trás [...]. [*Temos*] de ter sempre como prioridade a primeira semana de planejamento que a gente fez este ano, [...]. Lá na escola [*Jurema Cavallazzi*] sempre vão [*duas representações nas reuniões da Comissão de Educação*]. [...] às vezes a coisa fica muito ali na equipe pedagógica. [...]. Então, é uma coisa que tem que tá sempre batendo na tecla e retomando.

¹⁸³ Entrevista concedida ao autor no dia 31 de março de 2010.

Por outro lado, a educadora compreende a importância de a escola poder articular momentos regulares de encontros pedagógicos com todos os seus professores e com representações da comunidade local:

Eu acho que a importância maior é a gente poder articular ações coletivas que surtam resultados para a escola e para a comunidade. [...]. Tu teres enquanto direção um apoio e um local para poder estar socializando estas angústias do dia a dia da escola, porque é [*algo*] necessário [...].

As visitas às comunidades dos morros, nesta direção, tornaram-se práticas regulares das escolas associadas à CE/FMMC até meados de 2006, servindo de importante instrumento de observação e posterior intervenção pedagógica¹⁸⁴. Em março de 2004 professores e professoras da escola Jurema Cavallazzi realizaram uma ‘caminhada pedagógica’ na comunidade do Morro da Queimada, tendo como guia um professor de Geografia da referida unidade de ensino. O professor-guia, morador da comunidade José Mendes, relatou-nos que há poucos registros históricos sobre o bairro e que há uma fronteira social muito fulgente entre os moradores da ‘parte baixa’ (José Mendes) e os da ‘parte alta’ (Morro da Queimada). Os antigos moradores da localidade, como foi o caso de Manoel Sibrino Coelho, eram proprietários de imensos lotes de terra que abrangiam os territórios das duas comunidades elencadas, denotando práticas privatistas mesmo em regiões supostamente pauperizadas e aparentemente sem valor para o capital. Há relatos também de que determinados moradores do Morro da Queimada cobravam taxas de uso para a prática de esportes em seus espaços de convívio (DANTAS, 2010a).

A servidão¹⁸⁵ que dá acesso ao Morro da Queimada só foi ‘lajotada’ na década de 1980. Antes disso, eram comuns os desmoraamentos de terra e acidentes graves envolvendo os moradores locais. O sistema de esgoto neste período era bem precário e clandestino em boa parte do morro. A designação da comunidade (Queimada) é resultado da queima do matagal e do lixo presente em determinados trechos da localidade para que as crianças pudessem brincar e jogar futebol. No início do Morro da Queimada é possível se avistar casas de alvenaria, contrastando com casebres de madeira sobre estacas ou casas

¹⁸⁴ Aliás, esta era uma recomendação para todas as escolas associadas à CE/FMMC, objetivando mudanças nos PPPs e no processo de formação continuada.

¹⁸⁵ Passagem estreita para uso público por um terreno que é de propriedade particular.

com reboco à vista em sua área mais íngreme. Há ainda uma quantidade muito grande de terreiros de candomblé.

Após a ‘caminhada pedagógica’, os/as professores/as registraram as suas impressões em três segmentos: 1) Meio Ambiente; 2) Aspectos sociais e culturais; 3) Aspectos econômicos e renda. De uma maneira geral, os professores consideraram que a comunidade carece de uma coleta seletiva de lixo e tratamento de água e esgoto. Uma professora relatou que algumas crianças não têm banheiro e que fazem as suas necessidades fisiológicas num matagal. Apontaram também que as casas possuem uma construção frágil e que muitas estão em situação de risco (prestes a desabar), além de muitos dejetos orgânicos na localidade, sobretudo de cachorros. Constatou-se também que boa parte das crianças e jovens que residem na comunidade do Morro da Queimada e que são estudantes da escola Jurema Cavallazzi é negra, mas que há uma diversidade étnica muito grande, principalmente de famílias originárias da região oeste de Santa Catarina. Convivem permanentemente com a violência doméstica e o narcotráfico; há poucas áreas de lazer e, praticamente, todas as residências possuem pelo menos um aparelho de tevê. No segmento ‘trabalho e renda’, um professor comentou que já estão se realizando pesquisas de mercado nas comunidades dos morros de Florianópolis, objetivando o perfil de consumo destas comunidades.

Embora extenso, o relato da ‘caminhada pedagógica’ de 2004 representa um dos poucos registros históricos desta unidade de ensino sobre o perfil do público escolar atendido pela mesma. Nos últimos anos a escola tem sofrido decréscimo de matrículas, mesma situação das demais escolas associadas à CE/FMMC. Há poucas turmas no ensino médio noturno e o processo de evasão continua sendo uma questão séria a ser superada. No entanto, diferentemente da escola Lúcia do Livramento Mayvorne, não foi possível se ter acesso à sistematização dos dados do Sistema Estadual de Registro e Informação Escolar (SERIE ESCOLA) dos últimos cinco anos, concernentes às taxas de matrícula, aprovação/reprovação e abandono escolar.

Quadro 12 - IDEB da escola Jurema Cavallazzi

Ensino Fundamental	Metas Projetadas									
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	3,3	-	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6
Anos Finais	2,9	3,4	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,7	4,9

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

Mesmo que em relação à escola de educação básica Lúcia do Livramento Mayvorne os indicadores do IDEB da escola Jurema Cavallazzi sejam relativamente melhores, a referida unidade de ensino apresenta índices ainda muito baixos segundo a recomendação do MEC (v. Quadro 12). Mas, é possível perceber que os índices relacionados à projeção dos anos finais do ensino fundamental em 2021 são, praticamente, semelhantes nas duas unidades de ensino, evidenciando que as séries superiores do ensino fundamental representam verdadeiros ‘gargalos’ no que tange aos processos de retenção, reprovação e evasão escolares.

3.3. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA CELSO RAMOS

Figura 12 - Visão panorâmica da escola Celso Ramos.



Fonte: Portal Rede Catarinense de Rádios (2011).

A escola de educação básica Celso Ramos está localizada na rua professor Aldo Câmara da Silva, número 120, na região central de

Florianópolis e próxima às comunidades dos morros do Mocotó¹⁸⁶ e Prainha (v. Figura 9). Nesta unidade de ensino, de acordo com a pesquisa de Henning (2007, p. 37-38), coletaram-se 352 endereços que representavam 64% de um total de 553 alunos naquele período, tendo por referência os dados do SERIE ESCOLA.

Para Henning (Idem, p. 38), os indicadores mais significativos em relação à localização das residências dos/as estudantes estão assentados nos seguintes dados: 21% moram na comunidade da Prainha; 21% residem na comunidade do Mocotó; 8% são provenientes da comunidade do Mont Serrat e 7% da comunidade do Morro da Queimada. Completa-se tal quadro estatístico estudantes provenientes de outros bairros de Florianópolis ou de outras cidades próximas da capital catarinense. Os dados da escola de educação básica Celso Ramos podem ser observados no quadro a seguir.

Quadro 13 - Dados da Escola Celso Ramos

Alunos	Turmas	Servidores	Administrativo	Professores (total)	Efetivos ¹⁸⁷	ACTs
373	21	55	0	51	26	25

Fonte: SED (2009)

A escola de educação básica Celso Ramos foi construída em 1963 e inaugurada em 1964. Sua importância histórica reside, fundamentalmente, em ter sido o primeiro espaço educacional no estado de Santa Catarina voltado para crianças e jovens surdas e mudas¹⁸⁸. O então professor Francisco de Lima Júnior, que ocupava no início da década de 1960 o cargo de presidente da Associação Círculo de Surdos-Mudos, em audiência com o governador do estado, Celso Ramos, solicitou a criação de um espaço educacional para surdos e mudos. O

¹⁸⁶ A comunidade do morro do Mocotó teria recebido esse nome devido ao hábito alimentar de seus primeiros moradores (escravizados e recém-alforriados), que cozinhavam os restos da carne bovina (patas e tripas, notadamente) entregues por seus antigos senhores. Em muitas situações, juntava-se o cozido dos restos da carne bovina ao feijão.

¹⁸⁷ O número de professores efetivos era, praticamente, o mesmo de professores admitidos em caráter temporário, o que denota sério prejuízo pedagógico.

¹⁸⁸ Apesar de ter sido o primeiro espaço educativo voltado às crianças surdas e mudas em Santa Catarina, em seu projeto político pedagógico (PPP) não constava qualquer registro sobre a educação especial e de sua *sala de recursos*, que depois passou a ser chamada de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE). Também não há registros históricos dos/as professores/as que atuaram nestas salas e nas salas bilíngues. Além disso, não há um histórico de sua participação na Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz.

pedido foi aceito com a instalação desta escola e que leva até hoje o nome do ex-governador de Santa Catarina¹⁸⁹.

Todavia, a escola sofreu ao longo dos anos algumas reformas, e o prédio original não é mais o mesmo, tendo em vista o aterro da baía sul na área insular de Florianópolis, ocorrido durante as décadas de 1960 e 1970. O mar, praticamente, era contíguo à escola. Não por acaso, o bairro onde a escola se situa se chama Prainha. Esta região passou por três aterros, sendo que no final do século XIX o mar chegava até onde se localiza o Instituto Estadual de Educação (a maior unidade de ensino pública de Santa Catarina) e que fica numa das principais avenidas da capital catarinense: a Avenida Mauro Ramos. Posteriormente, um segundo aterro ocorreu na década de 1940 e o terceiro e último aterros na década de 1970.

Apesar das reformas estruturais em seu prédio ocorridas no ano de 2003, as dificuldades permaneciam as mesmas: mobiliários quebrados, salas de aula inadequadas e mal ventiladas, falta de água nos bebedouros, biblioteca fechada ou parcialmente aberta ao público escolar, infiltrações, goteiras no ginásio de esportes, etc.. Durante o primeiro mandato do governo Luiz Henrique da Silveira (2003-2006) eram comuns os problemas com os repasses da merenda escolar e a falta de vigilância 24 horas, o que permitia, inclusive, a invasão da escola no período noturno, onde foram encontradas inúmeras vezes pontas de cigarro e latas de cerveja nas salas de aula (LIMA, 2011).

A escola Celso Ramos contava com cerca de 370 alunos, conforme dados da SED em 2009 (cf. Quadro 13). Isto representava menos de 40% de sua capacidade de ocupação total, o que não deveria em nenhuma hipótese servir de pretexto para que o poder público fechasse a escola ou diminuísse o número de diretores¹⁹⁰. A escola

¹⁸⁹ Para a elaboração do histórico da escola de educação básica Celso Ramos, contei com o importante apoio de uma educadora desta unidade de ensino, que trabalhava com crianças surdas e mudas nas séries iniciais do ensino fundamental e que realiza pesquisas nesta modalidade específica da educação.

¹⁹⁰ Em Santa Catarina o número de diretores e assessores indicados de uma escola se dá pelo número de estudantes que esta unidade de ensino possui. Logo, quanto menor o número de estudantes, menor o número de diretores e assessores. Contudo, especificamente nas escolas associadas à CE/FMMC, ao fazer vistas grossas para as situações conflituosas e cotidianas que ultrapassam os muros da escola, fincados na péssima distribuição de renda da cidade, o poder público diminui o número de funcionários e a qualidade de atendimento a estes/as estudantes. Pesa sobre esta variável a ausência de profissionais nas áreas de orientação e supervisão educacional; em outras palavras, não é a relação fria e calculista 'custo-benefício' que deveria pautar os critérios utilizados pelo poder público na definição dos recursos financeiros e contratação de novos profissionais, mas a avaliação criteriosa e rigorosa destes espaços educativos e soluções diferenciadas para os mesmos.

Celso Ramos também necessitava de mais profissionais para atender os/as estudantes, tendo em vista que a equipe pedagógica (diretor/a, assessor/a, orientador/a, supervisor/a e assistente técnico pedagógico) responsável pelo planejamento e assistência aos professores e professoras apresentava um quadro funcional defasado e/ou insuficiente. Além disso, há muitos anos não se faz qualquer concurso público no estado de Santa Catarina para preencher as vagas de supervisão e orientação educacional, notadamente.

Ao longo do governo Luiz Henrique da Silveira (2003-2010) a escola Celso Ramos realizou uma série de paralisações exigindo melhores condições de trabalho. Duas paralisações nos últimos anos, entretanto, foram emblemáticas: a primeira ocorreu no início do ano de 2008, quando a diretora geral da escola foi agredida e espancada por uma mãe revoltada pela reprovação da filha. O fato mobilizou a comunidade escolar e local, culminando em uma reunião nas dependências da unidade de ensino no dia 6 de março de 2008¹⁹¹. A orientadora educacional da escola, recém-chegada de Brasília/DF, inicialmente não quis se pronunciar, alegando desconhecer a realidade social da escola. Ficou ao encargo de uma professora realizar a defesa da diretora (afastada por um atestado médico), onde a mesma relatou os benefícios recebidos pela escola, através do projeto Ambial¹⁹², especialmente. Contudo, a reunião envolvendo escola e comunidade local, aparentemente, só tinha um único objetivo: a defesa contumaz da diretora agredida e os projetos que poderiam acabar na escola com o seu afastamento em definitivo. Perdía-se ali, em nosso entendimento, uma ótima oportunidade de professores e professoras dialogarem de forma mais estreita com a comunidade local, já que esta última estava disposta a contribuir com a diminuição dos atos de vandalismo e agressões no

¹⁹¹ Na oportunidade, estive presente à reunião acompanhado da ex-secretária da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Estávamos na condição de 'observadores', auxiliando os/as educadores/as da unidade de ensino na condução da reunião com a comunidade local.

¹⁹² O projeto Ambial (projeto de educação ambiental e alimentar) é uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação (SED) e que foi iniciada em 2006, visando à promoção de hábitos alimentares saudáveis e cuidados com o meio ambiente. Foi implantado em 96 unidades de ensino de todo o estado de Santa Catarina e se caracteriza pela racionalização dos espaços escolares, através da criação de uma horta agroecológica, cozinhas comunitárias, quadras multiuso e salas informatizadas. Com estas iniciativas, a SED procura alcançar: o aumento das matrículas, redução da evasão escolar, elevação do rendimento escolar, diminuição da reprovação e dos índices de violência na escola, redução da depredação do prédio escolar, retorno dos estudantes que abandonaram a escola devido ao envolvimento com drogas, alimentação nutritiva e balanceada, redução da verminose, subnutrição e desnutrição e a maior integração escola-comunidade (SED, 2011).

interior da unidade de ensino. O que mais nos chamou a atenção foi o despreparo dos/as educadores/as da escola na realização e condução da reunião, onde pudemos inferir que as relações escola-comunidade eram muito tensas e eivadas de desconfianças, receios e acusações mútuas.

No dia 25 de outubro de 2010 mais um caso de agressão à diretora geral da escola; desta vez, a diretora foi apedrejada por um estudante durante o recreio e teve de pedir afastamento, já que recebeu ameaças de morte do adolescente. No dia seguinte, as aulas foram suspensas pelos professores, merecendo destaque nas mídias impressas e eletrônicas, inclusive com repercussão nacional. Segundo os trabalhadores em educação da escola Celso Ramos este teria sido o décimo quinto caso de violência na escola envolvendo estudantes e professores apenas em 2010. A Gerência Regional de Educação (GERED) teria se responsabilizado pela contratação de mais vigilantes para garantir a segurança da escola.

Todavia, sabe-se que tais questões são muito mais complexas do que as agressões que ocorrem no interior das escolas, ainda que não possamos desprezá-las do ponto de vista histórico e social. As lideranças comunitárias – de maneira especial as comunidades do Mocotó e Prainha –, neste último episódio, estiveram presentes na escola para chegarem a um consenso e reabrir a unidade de ensino para a comunidade. Porém, ao saberem da presença da imprensa, não quiseram participar da reunião, tendo em vista o receio da divulgação estereotipada que os meios de comunicação massificados imprimem às comunidades periféricas, como se o fenômeno da violência fosse atribuído apenas a um estrato social, neste caso, as camadas mais pobres situadas nas comunidades dos morros de Florianópolis. Este último acontecimento levou a Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz a redigir um manifesto, exigindo dos representantes da GERED e da SED o zelo pela segurança dos professores da escola Celso Ramos. Transcrevemos abaixo um trecho do manifesto público da CE/FMMC, publicado no dia 4 de novembro de 2010 e enviado para várias instituições de ensino e universidades públicas:

Por meio deste MANIFESTO vimos a público explicitar nosso posicionamento quanto ao último acontecimento de violência na escola Celso Ramos. Como se sabe, o problema da violência não se restringe ao espaço escolar, pois suas causas estão profundamente fincadas na histórica desigualdade social que acompanha a formação da sociedade brasileira. [...], ela está ligada à má

distribuição de renda e à falta de oportunidades de emprego, de formação cultural, de participação social e de políticas públicas atentas aos grupos marginalizados e excluídos que, em nossa cidade, se concentram em áreas de risco social e pessoal, em ocupações irregulares e sensíveis do ponto de vista sócio-ambiental, [...]. Frente ao exposto, a Comissão de Educação questiona: qual o comprometimento do poder público com a educação de qualidade neste estado? Por que nestes oito anos de governo as escolas que atendem as comunidades empobrecidas, crianças e jovens em situação de risco pessoal e social não têm uma atenção diferenciada? [...]. Não obstante nossos questionamentos observamos um processo contínuo de evasão escolar, motivado em parte pelas condições acima expostas [...]; esta evasão contínua justificou o fechamento das escolas Antonieta de Barros e Silveira de Souza, as quais também atendiam as comunidades do Maciço do Morro da Cruz. Para onde vão os alunos oriundos destas escolas? Qual será a próxima escola a ter suas portas cerradas e suas atividades interrompidas? (MANIFESTO PÚBLICO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ, 2010).

De fato, o manifesto redigido pelas escolas associadas à CE/FMMC pressagiava uma situação que acabou se concretizando, ou seja, o fechamento da escola de educação básica Celso Ramos pelo poder público em janeiro de 2011. A alegação do poder público para o fechamento desta unidade de ensino foi de que havia poucas matrículas iniciais e que o prédio escolar estava sendo subutilizado, portanto, oneroso para os cofres públicos. Inicialmente, o prédio foi doado pelo Estado para Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), o que culminou com a revolta das comunidades dos morros atendidas pela escola, que acreditavam que a unidade de ensino se transformaria numa creche. Após inúmeros impasses, finalmente, em abril de 2011, o prédio foi doado por um período de dez anos à Prefeitura de Florianópolis, que terá de realizar as reformas estruturais no prédio (já que a escola está totalmente depredada) e instalar uma creche para a comunidade local.

Nesta direção, a única resposta do poder público aos processos de evasão e baixos índices de matrícula é a realocação dos/as estudantes para outros espaços educativos, independente das comunidades das

quais pertencem. Os casos de fechamento das escolas Antonieta de Barros e Silveira de Souza nos anos de 2007 e 2009, respectivamente, são representações agudas de como o poder público é indiferente à situação das crianças e jovens dos morros. A necessidade de se deslocarem para escolas mais distantes e depararem-se com situações de conflito fazem com que crianças e jovens de distintas comunidades estudem juntas, gerando muitas vezes rixas, agressões e depredações das escolas.

Além disso, as atividades de extensão da UDESC denotavam as principais demandas da unidade de ensino definidas em função da comunidade local atendida: sexualidade¹⁹³, violência e meio ambiente. As situações de violência, precariedade dos serviços de água e esgoto já se encontravam, portanto, internalizadas pelas crianças e adolescentes da escola Celso Ramos. Segundo Preve e Dal Pont (2004) era muito comum no relato dos/as estudantes das comunidades adjacentes da unidade de ensino o desconhecimento de outros bairros ou localidades de Florianópolis. Confinados aos espaços de convívio dos morros, as crianças, jovens, adultos e idosos não se apropriavam devidamente de outros espaços sociais da cidade, revelando o *apartheid* silencioso na capital catarinense e significando do mesmo modo a ausência de condições financeiras destes moradores para se deslocarem para os balneários mais frequentados da cidade.

Para Vilson Groh¹⁹⁴, a CE/FMMC poderia

[...] Ajudar a construir e problematizar o papel das escolas nestes espaços de confins de *apartheid*. O papel e o poder que as escolas teriam nestes espaços e a força que a escola teria. [...]. Porque na medida em que eu tenho um educador que faz esta leitura do seu papel educativo, do seu processo de aprendizagem, do *apartheid* que essa criança vive e a importância da postura política, acho que daríamos um salto. [...]. a escola como

¹⁹³ A temática da 'sexualidade' veio à tona nos últimos anos por solicitação da diretora geral da escola de educação básica Celso Ramos. Porém, o caráter de formação continuada para os professores e professoras desta escola estaria mais direcionado aos elementos de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e à gravidez na adolescência do que propriamente a uma profunda discussão sobre a relação que temos com o nosso corpo (que possui marcas biológicas, mas também culturais). Tal caráter biologizante tem a sua inegável função, mas sozinha e descolada do significado antropológico que envolve o 'ato sexual', acaba por reduzir e até mesmo banalizar as relações afetivas que envolvem os seres humanos, independente de suas orientações sexuais.

¹⁹⁴ Entrevista concedida ao autor no dia 9 de janeiro de 2011.

elemento de espaço laboratorial, formação de construção da cultura da cidadania, da questão social, da subjetividade. Hoje de manhã [*num verão escaldante*] eu estava vendo o movimento de nossa criançada. Não tem pra onde ir. Os pais que têm um pouquinho de dinheiro [*lotam*] os terminais de pontos de ônibus: pai, mãe, criança, farnel com comida, aquela ‘coisarada’ toda. Foram todos para a praia. Depois, eu subi pra cá e vi o lote de gente que não pode ir para a praia. No próprio morro tu tens os segmentos dos que têm um pouquinho e vão e dos que não têm e não vão. Porque não tem condições de ir. [...]. Talvez um grande trabalho, fosse pensar com os educadores um mergulho para dentro do maciço, mas não um mergulho basista. Um mergulho para dentro do maciço onde tu pudesses respirar a cultura social que essa população tem. [...]. Acho que os educadores têm dificuldade em olhar esta população como capital social e humano.

Os indicadores do IDEB, nesta direção, não eram nada animadores para a escola de educação básica Celso Ramos (Quadro 14).

Quadro 14 – IDEB da escola Celso Ramos.

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	7	019	2021
Anos Iniciais	2,4	3,3	2,5	2,8	3,2	3,4	3,7	0	,3	4,7
Anos Finais	3,5	2,7	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	,0	,2	5,5

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

Apesar de apresentar metas de aproveitamento escolar próximas das demais escolas analisadas anteriormente, tanto nos anos iniciais como nos anos finais, a média esperada para 2021 ainda estaria aquém do que recomenda o MEC (média 6). A queda das matrículas nos anos finais do ensino fundamental e uma elevada rotatividade dos professores na escola Celso Ramos apresentavam-se como elementos desafiadores e que precisavam ser superados nos próximos anos para que se constituísse, minimamente, um padrão educativo contínuo e de qualidade. No dia 21 de janeiro de 2011¹⁹⁵, a CE/FMMC participou de

¹⁹⁵ Reunião em que fui convidado como ‘observador’ e que contou com a participação da diretora geral interina da escola Celso Ramos, a secretária da Comissão de Educação, o

uma audiência na Secretaria de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis, onde se discutiu os rumos da escola Celso Ramos. Mesmo com a promessa de que a escola não seria fechada pelo poder público, o que ocorreu nos dias posteriores foi, justamente, o contrário. Os/as professores/as efetivos da unidade de ensino foram remanejados para outras escolas estaduais de Florianópolis e os/as estudantes, em princípio, reconduzidos para o Instituto Estadual de Educação.

3.4. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HILDA THEODORO VIEIRA

Figura 13 - Fachada da escola Hilda Theodoro Vieira.



Fonte: Blog da escola de educação básica Hilda Theodoro Vieira (2011)

A escola de educação básica Hilda Theodoro Vieira está localizada na Rua Lauro Linhares, número 560, no bairro Trindade, atendendo basicamente a comunidade do Morro da Penitenciária. Em termos percentuais, 66% dos/as estudantes da escola residem no Morro da Penitenciária, 11% residem no Morro do Horácio, 7% no bairro Agrônômica, 7% no bairro Trindade e 7% no Morro da Serrinha (HENNING, 2007, p. 39). A representação cartográfica da figura 9 indica as principais comunidades dos morros atendidas por esta unidade de ensino.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola Hilda Theodoro Viera (2010), esta unidade de ensino foi criada em 1950 e denominava-se, primeiramente, escola reunida professor Antônio Francisco de Souza. Sua localização se dava onde hoje se encontra a rotatória da penitenciária no bairro Trindade, então chamada de ‘três pontes’. Seu prédio era todo de madeira e em 1967 sofreu um incêndio e a escola foi fechada. O novo prédio (de alvenaria) foi construído no dia 24 de abril de 1968 por meio do decreto SEE/7-5-710, durante a gestão do governador Ivo Silveira (1966-1971), batizada agora com o nome da educadora catarinense Hilda Theodoro Vieira (1914-1960). Em junho de 2000, por exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 –, passa a ser batizada de escola de educação básica Hilda Theodoro Vieira, oferecendo ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). Os dados da escola podem ser acompanhados pelo quadro a seguir.

Quadro 15 - Dados da escola Hilda Theodoro Vieira

Alunos	Turmas	Servidores	Administrativo	Professores (total)	Efetivos	ACTs
535	25	36	-	31	25	06

Fonte: SED (2009).

Na atual versão do PPP está registrada a participação desta unidade de ensino na Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, além das demandas específicas direcionadas à elevação da aprovação nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e o maior envolvimento das famílias na escola. A unidade de ensino ainda elenca em seus pressupostos pedagógicos a importância de se implantar um sistema permanente de acompanhamento e avaliação dos alunos.

Prontamente no item 16.1 (2010, p. 14), o PPP da referida unidade de ensino relata quais são as comunidades dos morros atendidas pelas escolas associadas à CE/FMMC, destacando que o Fórum do Maciço foi o resultado da organização popular comunitária, objetivando a melhor qualidade de vida e um plano diretor atento à reurbanização do maciço, com maior segurança e educação públicas de qualidade. A partir destes eixos, o PPP desta unidade de ensino relata que foram criadas as comissões de segurança, meio ambiente, geração de trabalho e renda, educação, lazer, cultura, esporte, ‘imigração’¹⁹⁶ e comunicação. Mais

¹⁹⁶ Este eixo não existe. Todavia, foram realizadas ações de caráter popular (como foi o caso do CAPROM) para abrigar os migrantes da área rural provenientes do oeste catarinense e

adiante (Idem, p. 15), o documento ressalva que as comissões do Fórum do Maciço, no que tange ao ‘ato educativo’, levam em consideração os processos organizativos das comunidades dos morros envolvidas e a presença infausta do ‘estado paralelo do narcotráfico’.

Há, contudo, uma superestimação das crianças e jovens atendidas pelas escolas associadas à CE/FMMC (dez mil estudantes)¹⁹⁷ anotadas neste PPP; ressalta-se também a defesa do lema da CE/FMMC (*reescrever o mundo com lápis e não com armas*) e o levantamento de determinados tópicos considerados fundamentais para o debate permanente da experiência/identidade da CE/FMMC. São eles: 1) regionalidade/públicos comuns (maciço do Morro da Cruz); 2) problemas pedagógicos que unificaram a Comissão de Educação; 3) necessidade de conhecer o público alvo e esse local chamado ‘morro’; 4) escola como parte da comunidade e não como um espaço da comunidade, integrada no contexto da dimensão socioeducativa e pedagógica; 5) compreensão do processo ensino-aprendizagem nas dimensões da formação continuada e a partir da realidade social apresentada; 6) diminuição da evasão escolar; 7) gestão democrática e participativa por meio de eleição direta e construída com a comunidade local, para ter credibilidade e aceitação das lideranças comunitárias locais; 8) engajamento para os diversos tipos de enfrentamento político; 9) apropriação da luta coletiva do FMMC como eixo principal da existência da Comissão de Educação, perpassando pelas necessidades de ensino de qualidade para todas as suas escolas associadas; 10) um ensino voltado para a cidadania, assegurando as conquistas pelas lutas travadas com o poder público e a constituição de uma consciência coletiva em busca de melhores condições de vida.

Os desafios apontados anteriormente estão no horizonte da experiência elaborada da CE/FMMC nestes últimos dez anos. Os PPPs, entretanto, acabam se revelando documentos de teor prescritivo e nem sempre suas intencionalidades e objetivos comuns são perseguidos pela comunidade escolar. Apesar dessa advertência, todos os tópicos elencados são linhas norteadoras que favorecem a discussão desta

planalto serrano, conforme pudemos acompanhar no capítulo 1. Além disso, a expressão correta é ‘migração’ e não ‘imigração’.

¹⁹⁷A pesquisa realizada por Henning (2007) indicava que as matrículas finais das escolas associadas à CE/FMMC estavam em torno de 5.270 matrículas. Atualmente, com o fechamento das escolas Antonieta de Barros, Silveira de Souza e Celso Ramos, o conjunto das matrículas finais destas unidades de ensino devem estar em torno de 3.000 matrículas, considerando que só a escola de educação básica Padre Anchieta tem capacidade para abrigar mais de 2.000 estudantes, mas possuía matrícula final em 2011 de aproximadamente 1.020 alunos.

realidade escolar e as suas articulações possíveis com as demais unidades de ensino da CE/FMMC.

A escola de educação básica Hilda Theodoro Vieira também tem sofrido nos últimos anos um elevado decréscimo em suas matrículas, mas a julgar por suas dimensões, apresenta um público escolar mais elevado do que as escolas Celso Ramos e Jurema Cavallazi, conforme podemos acompanhar pelos dados do Quadro 15. No final da década de 1990 a escola chegou a ter mais de 800 estudantes. O que nos chama a atenção, entretanto, nos dados apresentados pelo Quadro 15, é o número de professores efetivos da unidade de ensino, muito superior às escolas analisadas anteriormente. Isto permite uma articulação mais incisiva no que se refere aos pressupostos defendidos pelo PPP da escola, ainda que não possamos afirmar terminantemente que as unidades de ensino com o maior número de professores efetivos são as mais comprometidas com as ações pedagógicas da CE/FMMC.

Na observação realizada por estagiárias do curso de Pedagogia da UDESC na escola (LIBERMAN; AMANDIO, 2009) no que concerne aos seus espaços educativos, ressalta-se que a unidade de ensino apresenta além das salas de aula, biblioteca, sala de informática, ‘sala da cidadania’, refeitório, cozinha, consultório dentário [sic] e duas quadras poliesportivas cobertas. Há também a sala dos professores, da secretaria, da administração e da direção escolar. Os/a estudantes do 2º ano do ensino fundamental, onde foi realizado o estágio, também tinham aulas de tênis, literatura, dança e atendimento odontológico regular, e toda sexta-feira desenvolviam atividades livres. Ainda chamou a atenção das estagiárias a grande quantidade de materiais didáticos à disposição da professora regente da turma, possibilitando atividades diferenciadas todos os dias (Idem, p. 13-14).

A escola Hilda Theodoro Vieira, por outro lado, no início do século XXI, desenvolveu uma série de ações importantes em relação à diminuição da violência intraescolar, com a criação dos ‘agentes da paz’, onde crianças e jovens passaram a se autorresponsabilizar pela preservação do espaço escolar e as crianças passaram a ser cuidadas pelos estudantes mais velhos no recreio. Este projeto tinha apoio dos comerciantes do bairro onde a unidade de ensino está inserida. As ‘parcerias’ da escola com o comércio local, objetivavam também a geração de trabalho e renda, através de cursos gratuitos ou bolsas de estudos em língua estrangeira e conhecimentos de informática para os/as jovens da unidade de ensino. Segundo o coordenador-geral do FMMC,

Vilson Groh¹⁹⁸, a direção geral da escola Hilda Theodoro Vieira entre os anos de 2000 e 2004

[...] com todas as dificuldades e com uma visão mais de ‘direita’¹⁹⁹, tinha conteúdo para discutir. E tinha liderança. No primeiro movimento da CE/FMMC se conjugaram duas coisas de acordo com o meu olhar: era a força da Comissão [*de Educação*] e o canal de abertura [*com o Estado*].

Tais iniciativas envolvendo parcerias entre a escola e o comércio local surtiu efeitos. A unidade de ensino chegou a ganhar um prêmio internacional da UNESCO²⁰⁰ em 2002 como uma ‘escola inovadora’ (DANTAS, 2007). Os resultados mais visíveis foram a diminuição das repetências e da evasão escolar; redução de furtos no bairro; e possibilidades efetivas do primeiro emprego para os/as estudantes egressos. Embora muitos destes projetos tenham perdido a sua força nos últimos anos, cabe ressaltar que os seus índices de aprendizagem de acordo com a amostragem do IDEB são mais alentadores do que as escolas analisadas anteriormente (v. Quadro 16).

Quadro 16 – IDEB da escola Hilda Theodoro Vieira

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,3	5,8	3,4	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6
Anos Finais	3,1	2,7	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4	4,6	4,9	5,1

Fonte: Prova Brasil e Censo escolar

Há de se ponderar, todavia, que os índices dos anos finais do ensino fundamental observados tendem a ser sempre mais baixos do que os anos iniciais do ensino fundamental. E esta é uma convergência

¹⁹⁸ Entrevista concedida ao autor no dia 9 de janeiro de 2011.

¹⁹⁹ Deve-se levar em consideração que quando foi formada a CE/FMMC, a diretora-geral e a diretora-adjunta da escola Hilda Theodoro Vieira encontravam-se nos cargos de direção por meio de indicação político-partidária.

²⁰⁰ Contudo, deve-se fazer sempre uma ressalva a estas premiações internacionais e à lógica das ‘parcerias’ e do ‘voluntariado’. Tanto a UNESCO como os organismos internacionais multilaterais (BIRD, FMI, OCDE, etc.) procuram mobilizar um “conjunto de *experts*, centros estatísticos, bancos de dados, seminários mundiais e regionais, documentos, programas de metas regionais, revistas, etc., que de modo refletido, fazem uma representação da realidade educacional desses países e o alinhamento de diretrizes e metas que efetivamente vêm direcionando as políticas educacionais de cada país, entre eles o Brasil” (GARCIA, 2010, p. 449).

estatística em todas as unidades de ensino das escolas associadas à CE/FMMC. Poderíamos fazer algumas indagações: a) por que a situação de aprendizagem sofre sensível decréscimo na transição da 4ª para a 5ª série ou do 5º ano para o 6º ano? b) esta transição é acompanhada de perto pela equipe pedagógica da unidade de ensino? c) o nível esperado de leitura e escrita nas séries iniciais correspondem ao nível desejado nas séries finais do ensino fundamental? Estas questões não serão respondidas definitivamente aqui, mas servem de referência para compreendermos que ou quais ações pedagógicas foram ou estão sendo realizadas pelas escolas associadas à Comissão de Educação do Fórum do Maciço para a diminuição da evasão e da repetência, aspectos fundantes que originaram a CE/FMMC e que serão discutidas no capítulo 4.

3.5. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAURO MÜLLER

Figura 14 - Fachada da escola Lauro Müller



Fonte: Blog da escola de educação básica Lauro Müller (2011).

A escola de educação básica Lauro Müller está localizada na Rua Marechal Guilherme, 134, no centro de Florianópolis. De acordo com a pesquisa de Henning (2007, p. 42), coletaram-se 285 endereços, representando 46% de um total de 619 alunos, onde os cinco índices mais significativos em relação à localização das residências dos/as estudantes foram os seguintes: 32% dos estudantes são provenientes de outras localidades e bairros adjacentes, ou seja, não pertencem às comunidades dos morros do maciço²⁰¹; 23% residem no Mont Serrat;

²⁰¹ Inclusive provenientes de bairros distantes do centro da capital, como é o caso do bairro dos Ingleses. Alguns estudantes também residem na Grande Florianópolis (Palhoça e Biguaçu), denotando que a capital catarinense além de absorver considerável força de trabalho dos municípios vizinhos, também se responsabiliza pela escolarização básica destes/as jovens (CARDOSO; CARRIERI, 2007, p. 8).

11% no morro do Duduco; 6% no centro de Florianópolis; 4% no morro da Mariquinha; 4% no morro do Mocotó e 4% no morro do Tico-Tico (v. Figura 9).

A escola teve a sua fundação no dia 24 de maio de 1912 durante o governo de Vidal Ramos, quando então se chamava *Grupo escolar Lauro Müller*. No final da década de 1970 passou a se chamar escola estadual Lauro Müller (CARDOSO; CARRIERI, 2007, p. 6). A escola possui uma arquitetura neoclássica e os seus espaços educativos lembram em muito as escolas de concepção jesuítica (GONÇALVES, 1999, p. 54-55). Com a nova LDBEN (Lei 9.394/1996), passou a se chamar escola de educação básica Lauro Müller. Na década de 1990 seu prédio foi tombado pelo Patrimônio Cultural e a sua restauração foi finalizada em 2006, mantendo as suas características arquitetônicas originais (ROCHA; COSTA, 2007, p. 19). Os dados da escola podem ser acompanhados no quadro a seguir.

Quadro 17 -Dados da escola Lauro Müller

Alunos	Turmas	Servidores	Administrativo	Professores (total)	Efetivos	ACTs
598	22	56	2	44	25	19

Fonte: SED (2009).

A escola Lauro Müller foi uma das unidades de ensino mais atuantes na Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, especialmente entre os anos de 2003 e 2006. Efetivamente, a unidade de ensino incorporou em seu PPP as principais ações de articulação política e pedagógica da CE/FMMC, além de ter dado rumos importantes aos seus espaços educativos, anteriormente precarizados e sem as reformas estruturais necessárias que são de responsabilidade do poder público.

No que tange às conquistas realizadas em seus espaços físicos, atualmente a escola conta com um parque infantil, banheiros com pias em pedra e de ótimo acabamento; um refeitório onde as crianças e jovens podem se servir livremente com merenda de ótima qualidade²⁰²; sala informatizada e consultório odontológico; biblioteca com um bom

²⁰² A escola Lauro Müller foi uma das primeiras unidades de ensino do estado de Santa Catarina a fazer parte de o projeto *Saber e Sabor* e que teve apoio do governo do estado ainda durante a gestão de Esperidião Amin (1999-2002). Já na gestão do governo Luiz Henrique da Silveira (2003-2010), instituiu-se o Programa de Descentralização e Enriquecimento da Nutrição Escolar Orgânica (PRODENE). O projeto foi realizado em parceria com a Associação dos Agricultores Ecológicos das Encostas da Serra Geral (AGRECO), atingindo um universo de 173 unidades de ensino e mais de 89 mil estudantes (WAGENFÜHR, 2003).

acervo e auditório com projeção multimídia; salas de educação artística e um porão que foi transformado em sala de arte. Há também uma sala vinculada ao Serviço de Apoio ao Estudante Deficiente (SAED) e outra sala para projetos de reforço na alfabetização. No ano de 2006 foi inaugurado um memorial da escola, com registros fotográficos e documentais que datam do período de sua inauguração (SED, 2011b).

Nota-se que esta unidade de ensino se diferenciava das demais escolas associadas à CE/FMMC no que tangia à consecução de projetos, reformas estruturais em seu prédio, programas de merenda escolar sem agrotóxicos, etc.. Isto tudo, em grande medida, devia-se ao modelo de gestão que foi adotado em 2003 pela sua ex-diretora geral e ex-representante da Comissão de Educação, alicerçado na discussão coletiva e no enfrentamento ao poder público. Para esta educadora²⁰³,

[...] no início [*os diretores das escolas associadas à CE/FMMC*] confiavam uns nos outros. [...]. A gente tinha posições diferentes, brigávamos ali, mas sempre tínhamos como objetivo maior o Fórum do Maciço. O Fórum é que tinha de ser fortalecido. Sabíamos ainda que a nossa presença ali era passageira. Nós não nos fixávamos na direção. Porque eu fui várias vezes ameaçada pelo Galina [*Valter Galina, ex- secretário de Desenvolvimento Regional do governo Luiz Henrique da Silveira*] de ser retirada da direção, porque eu era bem corajosa e não tinha ‘papas na língua’. E não tenho até hoje! A gente não tinha aquela coisa de ficar no poder. Nós sabíamos que o fato de sermos eleitas não garantia por si só a nossa nomeação pelo poder público. E que a qualquer momento poderíamos ser retiradas. Mas, isto nos dava força, porque era disso que eles tinham medo. Ou melhor, era isso que trazia respeito junto aos secretários de Educação e de Desenvolvimento Regional.

A educadora reconhecia também que não bastava apenas a intencionalidade da direção ou da gestão escolar para que houvesse melhorias pedagógicas nas unidades de ensino associadas à Comissão de

²⁰³ Entrevista concedida ao autor no dia 4 de abril de 2011. A educadora é formada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. Foi diretora-geral da escola de educação básica Lauro Müller durante quatro anos (2003-2006). Atualmente, exerce o cargo de Diretora de Ensino na Secretaria de Educação do município de São José/SC.

Educação, embora admitisse a importância estratégica da liderança do diretor ou da diretora:

Eu penso que tem de articular e potencializar os professores que estão nas escolas e que não sejam, necessariamente, os diretores. Potencializar os professores que ainda ‘sonham’ em transformar a educação que aí está. Para mim, tem muita gente sonhadora que pode estar dentro da escola escondida, cansada, e que precisa ser potencializada. A minha caminhada [...] me permitiu enxergar a violência do capitalismo e os riscos que crianças e jovens são submetidas. [...]. Embora tu pegues o que tem escrito sobre a CE/FMMC, tens de começar o trabalho tudo de novo. E se tiver alguém pronto para esse desafio... A projeção profissional que eu tive, até hoje, deve-se à minha participação na CE/FMMC.

Porém, como já vem ocorrendo com as demais escolas associadas à CE/FMMC, a escola Lauro Müller sofreu uma sensível queda em suas matrículas nos últimos anos. A unidade de ensino já chegou a abrigar quase mil estudantes em suas dependências e, atualmente, abriga cerca de 600 estudantes (v. Quadro 17). Podemos observar que o número de professores ACTs é bastante elevado, o que prejudica sobremaneira a continuidade dos projetos pedagógicos ano após ano, devido à elevada rotatividade destes educadores/as. Importante se enfatizar também, que os PPPs das unidades de ensino das escolas associadas à CE/FMMC, via de regra, embora alicerçados numa perspectiva histórico-crítica e tendo como referência de aprendizagem a obra de Vygotsky não vem se constituindo de fato em mudanças nas práticas pedagógicas.

Nesta direção, a mera transcrição do que a PC/SC e os PCNs trazem, sem mediações críticas e rigorosas, além de algumas escolas não vincularem em seus PPPs a participação na Comissão de Educação do Fórum do Maciço, demonstra que nem sempre tais documentos representam o ‘movimento pedagógico’ da escola. Em outras palavras, as inúmeras iniciativas educativas ou os inúmeros projetos pedagógicos que ocorrem em cada unidade de ensino, extrapolam as indicações prescritivas dos PPPs e, em determinados casos, desconsideram os elementos teóricos que os fundamentam. Há de se ponderar do mesmo modo, que a construção dos PPPs é uma ação coletiva, envolvendo a comunidade escolar e local, porém, estudantes, educadores e familiares

muitas vezes não têm acesso ao PPP ou simplesmente desconhecem os seus pressupostos filosóficos.

Como já relatamos anteriormente, até 2006 a escola Lauro Müller teve uma participação muito efetiva na CE/FMMC. Todavia, com as mudanças da direção escolar em todas as unidades de ensino vinculadas à Comissão de Educação a partir de 2007, além de alterações nos canais de interlocução com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e com outras secretarias de Estado, houve um enfraquecimento de suas lideranças pedagógicas.

Desse modo, os canais de comunicação com o poder municipal e estadual a partir de 2007 se tornaram insustentáveis e, coincidência ou não, foi justamente neste segundo movimento de constituição da CE/FMMC que as suas lideranças foram perdendo espaço reivindicatório junto à SED, GERED e SDR. Isto reflete um momento histórico das políticas de governo local, estadual e federal que pode ser denominado de ‘novo gerencialismo’, onde se inscreve, inclusive, a criação de índices de aprendizagem – como é o caso do IDEB – e processos cada vez mais incisivos de ‘ranqueamento’ das unidades de ensino públicas e privadas:

Atividades e responsabilidades que estavam anteriormente dentro do aparelho político do Estado são reconfiguradas como responsabilidades de uma variedade de organizações não governamentais, voluntários, fundações, empresas, por meio de parcerias, colaborações, ‘amigos’, privatizações, terceirização, contratos, metas, indicadores (como o IDEB e os bancos de dados que resultam dos exames nacionais, por exemplo), currículos prescritos, políticas de avaliação e auditoria garantem o governo à distância e a responsabilização individualizada dentro de metas e estratégias definidas ‘centralmente’ (GARCIA, 2010, p. 450).

A escola Lauro Müller, entretanto, é a que apresenta os melhores números no IDEB entre as unidades de ensino associadas à CE/FMMC (equilíbrio entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental), resultado de um trabalho pedagógico realizado com muita persistência até 2007, conforme podemos observar no Quadro 18 a seguir.

Quadro 18 – IDEB da escola Lauro Müller

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,4	4,0	3,5	3,8	4,3	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
Anos Finais	4,0	3,8	4,0	4,2	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9

Fonte: Prova Brasil e Censo escolar

Se, por um lado, não podemos superestimar os dados do IDEB e em que contexto histórico ele é produzido e arquitetado estrategicamente, por outro lado este instrumento estatístico serve como um importante parâmetro para que as próprias unidades de ensino sistematizem seus índices de aprendizagem e tenham maior ‘controle’ sobre os seus processos de avaliação. Porém, se as unidades de ensino se comportarem apenas de forma reativa às demandas do controle e da certificação estatal; às diretrizes e padronizações curriculares nacionais; aos conteúdos e orientações a serem seguidos para o fornecimento de certificados, continuarão a perder importantes espaços de disputa com o aparato estatal e, conseqüentemente, alargarão o fosso entre a produção material e a educação (RIBEIRO, 2009).

3.6. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HENRIQUE STODIECK

Figura 15 - Fachada da escola Henrique Stodieck



Fonte: SED (2011).

A escola de educação básica Henrique Stodieck está localizada na Rua Esteves Júnior, 65, no centro de Florianópolis, em frente ao prédio do Tribunal Regional Eleitoral (TRE). De acordo com a pesquisa de Henning (2007, p. 47-48), foram identificados 41 endereços, representando 40% do total de estudantes da escola. Os índices relativos à localização das residências destes estudantes são os seguintes: 55% dos/as estudantes estão fora das comunidades dos morros do maciço; 20% residem no centro da cidade; 6% referem-se a estudantes da comunidade do Mont Serrat; 3% moram na comunidade do morro do Duduco; 2% na comunidade do Alto da Caieira do Saco dos Limões, sendo que o mesmo percentual ocorre nas comunidades dos morros do

Tico-Tico, Mariquinha e Queimada (v. Figura 9). Os dados da escola podem ser acompanhados pelo Quadro 16 a seguir.

Quadro 19 - Dados da escola Henrique Stodieck

Alunos	Turmas	Servidores	Administrativo	Professores (total)	Efetivos	ACTs
805	27	51	1	43	27	16

Fonte: SED (2009)

A escola foi fundada em 15 de junho de 1915 e denominava-se ‘Grupo escolar arquidiocesano São José’, já que pertencia a uma congregação de padres franciscanos. Até o ano de 1983, localizava-se na Rua Padre Roma e, no mesmo ano, transferiu-se para a Rua Esteves Júnior. O prédio atual que abriga a escola pertencia à antiga Faculdade de Direito, que teve como seu primeiro diretor, o professor Henrique Stodieck (ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HENRIQUE STODIECK, 2011). No que concerne à sua estrutura física, a unidade de ensino está assim distribuída: 11 salas de aula; uma sala de direção; uma secretaria de escola; uma sala de orientação educacional; uma sala de administração escolar; uma sala dos professores; uma sala de estudos para professores com armários para material; um auditório (usado também como espaço multimídia); um refeitório anexo à cozinha; dois banheiros femininos; um banheiro masculino; um banheiro anexo à sala dos professores; uma área descoberta poliesportiva; uma área interna de circulação entre as salas; dois ‘halls’ de estrada (um térreo e um superior); uma sala de informática; uma biblioteca; um depósito para materiais de Educação Física; um almoxarifado; e um depósito para materiais em geral (SED, 2011).

Das escolas associadas à CE/FMMC, a escola Henrique Stodieck é a que apresenta menor interação com a Comissão de Educação e, principalmente, nos últimos anos, não tem encaminhado a contento as decisões coletivas acordadas pelas demais escolas. Em 2010 não realizou o processo de eleição direta na escola, sob a alegação de que a comunidade escolar e local não desejava mudanças ou de que não havia professores interessados em se candidatar²⁰⁴. A participação dos/as

²⁰⁴ Na reunião de avaliação da formação continuada das escolas associadas à CE/FMMC em 10 de novembro de 2010, ocorrido na escola de educação básica Padre Anchieta, havia poucos professores representando esta unidade de ensino (embora esta data não representasse dia letivo). Os professores participantes – já que a sua diretora geral não estava presente – defenderam a permanência da atual direção e reforçaram o seu não comprometimento com o processo de eleição direta na referida escola.

docentes na formação continuada coordenada pela CE/FMMC também é muito pequena.

Em seu PPP não há qualquer menção ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz e muito menos em relação às ações comuns da CE/FMMC. Tais dificuldades vêm se desenhando desde o momento em que a unidade de ensino foi convidada para fazer parte da Comissão de Educação, entre os anos de 2002 e 2003. Dentre as principais argumentações da pouca participação dos/as professores/as na formação continuada e de desrespeito aos encaminhamentos comuns da CE/FMMC, reside o pretexto de que a escola tem um público escolar, em sua grande parte, não pertencente às comunidades dos morros do maciço. Contudo, muitos dos professores e professoras que hoje fazem parte de seu corpo docente, já trabalharam em outras unidades de ensino associadas à CE/FMMC, o que sugere divergências/contradições internas ou o pouco empenho das lideranças pedagógicas em relação aos pressupostos filosóficos do Fórum do Maciço.

A escola de educação básica Henrique Stodiek passou recentemente por reformas estruturais e os seus espaços educativos tiveram melhorias significativas, principalmente as salas de aula. É de se ressaltar que uma das mais importantes assembleias da CE/FMMC ocorreu no auditório desta escola, em setembro de 2009, quando pela primeira vez em sete anos não houve o processo de formação continuada coordenada pela CE/FMMC. Isto se deveu, mormente, à dispersão das demais comissões do Fórum do Maciço e pela ausência de um/a educador/a articulador/a que atuasse como secretário ou secretária da CE/FMMC²⁰⁵.

Para Vilson Groh, os processos de gestão das escolas associadas à Comissão de Educação perderam muito de sua força a partir de 2007, não sendo diferente na escola Henrique Stodiek, onde suas lideranças pedagógicas se mostraram em inúmeras ocasiões omissas ou, quando conveniente, oportunistas:

Havia um grupo de diretores [*que tinha*] posicionamento, [...] havia discussão, havia enfrentamento e conteúdo para discutir. Era uma gente que tinha formação e que aí tu analisavas

²⁰⁵ Em outras palavras, houve um 'vácuo' na articulação da CE/FMMC, já que nenhum professor ou professora queria assumir a secretaria da Comissão de Educação após a saída da secretária anterior. O secretário ou secretária não pode se desvincular de suas práticas pedagógicas e muito menos solicitar afastamento com vencimento para se dedicar a esta atividade. Aliás, tal função nem é reconhecida pela Secretaria de Estado da Educação (SED) em Santa Catarina.

que eram pessoas que vinham de movimentos sociais, eram pessoas que passaram pelas universidades, eram pessoas que tinham formação contínua. E se a gente olha a CE/FMMC hoje com todo o esforço da [atual secretária da CE/FMMC], da gente recuperar, conduzir e dar um suporte para a CE/FMMC... eu acho que a CE/FMMC [...] nesse segundo movimento [perdeu] a importância da formação de conteúdo com as diretoras e de gestão com as diretoras. Porque nem é assim a condição da ‘falta de força’, mas também um ‘tarefismo’ tão grande, de ter que apagar fogo nas escolas, que não se conseguiu criar processo de formação de gestão, além da debilidade que nós tivemos com as pessoas²⁰⁶.

De todos os relatórios de estágio pesquisados referentes a esta unidade de ensino, percebemos problemas comuns que ocorrem nas demais escolas analisadas anteriormente: evasão escolar no ensino médio, especialmente no período noturno (LEMONS; PAULI, 2008); ausência da participação estudantil nas decisões da escola e um PPP desarticulado que não mobiliza a comunidade escolar e local (SOUZA; VECCHIETTI; MACHADO, 2009); desmotivação discente e absenteísmo docente (BUNN; DIDOMÊNICO; ARAÚJO, 2008). Os dados do IDEB da escola de educação básica Henrique Stodiek podem ser acompanhados no Quadro 20, a seguir.

Quadro 20 – IDEB da escola Henrique Stodiek.

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4,6	5,3	4,7	5,0	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,7
Anos Finais	-	2,8	-	3,1	3,4	3,8	4,2	4,5	4,8	5,0

Fonte: Prova Brasil e Censo escolar

O IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental é um dos mais elevados de todas as escolas associadas à CE/FMMC, porém, ele sofre um decréscimo considerável nos anos finais do ensino fundamental. De acordo com os dados da Secretaria de Estado da Educação (2011), a escola Henrique Stodiek apresentou em 2009 a média 4,6 no IDEB observado nos anos finais do ensino fundamental, superando a meta

²⁰⁶ Entrevista concedida ao autor no dia 9 de janeiro de 2011.

projetada de 3,1 do MEC/INEP. Todavia, tais índices – é bom enfatizar – são amostragens que, embora representem parâmetros significativos, não identificam em sua totalidade o ‘movimento pedagógico’ da escola e as suas reais necessidades no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem.

3.7. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SILVEIRA DE SOUZA

Figura 16 - Pátio interno da escola Silveira de Souza



Fonte: Sala Verde/UFSC (2011)

A escola Silveira de Souza está localizada na Rua Alves de Brito, número 334, em área nobre e central de Florianópolis, localizando-se entre um *shopping* e as ruas Bocaiúva e Trompovski, endereços das famílias mais abastadas da capital catarinense. Na pesquisa de Henning (2007, p. 49), foram coletados 224 endereços, totalizando 100% dos alunos matriculados na escola, e os índices mais significativos foram os seguintes: 15% residiam na comunidade do Morro do Duduco; 15% na

comunidade do Morro do Céu e 15% na área central da cidade²⁰⁷. Na comunidade do Ângelo La Porta residiam 12%; e 8% moravam fora das comunidades dos morros do maciço. Os dados da escola podem ser acompanhados por meio do Quadro 21 a seguir.

Quadro 21 - Dados da escola Silveira de Souza

Alunos	Turmas	Servidores	Administrativo	Professores (total)	Efetivos	ACTs
193	10	23	-	19	14	5

Fonte: SED (2009).

A escola Silveira de Souza, a exemplo da escola Lauro Müller, foi construída na primeira década do século XX, em 1913, durante o governo do coronel Vidal José de Oliveira Ramos. A escola foi tombada pelo Patrimônio Histórico e Cultural e observa-se na arquitetura da mesma o estilo neoclássico e a distribuição uniforme de seus espaços, caracterizado por um pátio central quadrado ao redor do qual se disseminam os demais espaços, tal como era comum nos ‘claustros jesuítas’ (GONÇALVES, 1999). Nesta época, o então ‘Grupo escolar Silveira de Souza’ foi criado para atender ao movimento de reorganização da escola primária catarinense, que vinha desde 1910. Pelo seu regimento interno, a unidade de ensino deveria ter duas seções completamente separadas: uma masculina e outra feminina. As atividades pedagógicas para as meninas só poderiam ser realizadas por professoras; já os meninos, poderiam ter aulas com professores e professoras. As classes podiam funcionar com até 50 estudantes e o recreio também era completamente separado entre meninos e meninas (RUSSEFF; SCHARDONG, 2007).

A escola sofreu uma grande reforma no início do século XXI, sendo finalmente concluída em meados de 2004, quando a sua quadra poliesportiva recebeu a cobertura. De acordo com o seu PPP, a escola possuía sete salas de aula, salas de vídeo e informática; biblioteca, sala de supervisão e orientação; sala dos professores e secretaria; três banheiros, cozinha, refeitório e um depósito. Ainda em seu PPP constava o histórico do Fórum do Maciço do Morro da Cruz e suas principais linhas de articulação, através de suas respectivas comissões (SOUZA; MENDONÇA, 2005).

²⁰⁷ É possível que o registro dos endereços dos/as estudantes nas escolas associadas à CE/FMMC não sejam totalmente fidedignos. Muitos estudantes ocultam seus locais de residência, pois morar nas comunidades dos morros pode representar a dificuldade de se conseguir emprego.

Acompanhando os dados do Quadro 21, era possível se inferir o que viria acontecer com a escola no contexto de fechamento das unidades de ensino com poucas matrículas pelo poder público estadual. Alegando que a municipalização do ensino fundamental²⁰⁸ já estava em curso e que a escola estava sendo subutilizada²⁰⁹, a unidade de ensino foi fechada no final do ano letivo de 2009, período este estratégico, já que os/as professores/as estão em recesso e é mais difícil articular politicamente a CE/FMMC. Entretanto, apesar dos esforços da Comissão de Educação em realizar articulações entre a comunidade escolar e local para a continuidade das atividades pedagógicas na referida unidade de ensino, percebemos que no interior da própria escola havia determinados educadores que estavam de acordo com o fechamento da escola²¹⁰. A diretora geral pediu a sua aposentadoria e um diretor interino indicado concluiu as atividades pedagógicas de 2009. Crianças e jovens das comunidades dos morros do maciço tiveram de optar por escolas mais afastadas de suas residências. E aqui caberiam algumas indagações: até que ponto isto afetou a continuidade dos estudos destas crianças? O poder público leva em consideração ao

²⁰⁸ O Projeto de Lei Complementar PLC/0014.2/2009, que ainda está em tramitação na Assembleia Legislativa do estado de Santa Catarina (ALESC), tem como finalidade “estabelecer os critérios para a municipalização do Ensino Fundamental da rede pública do estado e a movimentação de servidores e estabelece outras providências”. O artigo 1º diz que o processo de municipalização se dará através da transferência das responsabilidades administrativa, financeira e operacional do Poder Executivo para os municípios, mediante a autorização do Poder Legislativo Municipal. Para entrar em vigor, o PLC/0014.2/2009 precisa passar por três comissões na ALESC e depois ser submetido ao voto em plenário. Se for aprovado nessas instâncias, aí sim poderá ser sancionado pelo governador do estado. O PLC deu entrada na Assembleia no dia 22 de abril de 2009, com a solicitação de que a matéria fosse submetida à apreciação em regime de urgência, ou seja, no período máximo de 45 dias (BODENMÜLLER, 2009, p.3).

²⁰⁹ Contudo, passados dois anos desde o fechamento da escola, a mesma só tem atividades voltadas à aprendizagem de jovens e adultos (EJA) mantida pela Secretaria de Educação de Florianópolis, e somente no período noturno. Durante o turno matutino e vespertino a escola encontra-se fechada e o seu prédio quase centenário já mostra sensíveis sinais de deterioração.

²¹⁰ Durante o processo de rearticulação da CE/FMMC, que desembocaria numa grande plenária ocorrida em 16 de setembro de 2009 no auditório da escola de educação básica Henrique Stodiek, eu e a futura secretária da CE/FMMC estivemos na escola Silveira de Souza para conversarmos com seus professores e o diretor, objetivando o não fechamento da unidade de ensino. Num ato de profundo desrespeito às crianças daquela escola, acompanhado de um intenso preconceito social, uma determinada educadora chegou a nos dizer que a escola precisava ser mesmo fechada, porque ‘crianças de morro’ deveriam ter escolas nos morros; depois, ainda nos confidenciou de que não utilizava o banheiro da unidade de ensino, pois morava próximo da escola (dando a entender, possivelmente, que os banheiros eram inadequados para o uso). E, finalizou, relatando que o bairro onde a escola estava inserida era formado por pessoas com muitos bens materiais, inclusive um ex-governador, e que, por conseguinte, aquelas crianças não ‘pertenciam àquele lugar’.

fechar escolas o processo de adaptação educacional destas crianças em outras unidades de ensino? O fato de haver poucas crianças na escola Silveira de Souza não contribuiria para uma melhor aprendizagem, já que com menos estudantes o acompanhamento sócio-cognitivo poderia ser mais próximo? Até que ponto o poder público tem se dedicado a realizar estudos detalhados sobre a evasão escolar ou sobre a queda das matrículas nas escolas sob a sua responsabilidade, independente de pertencerem às unidades de ensino associadas à CE/FMMC?

Por fim, a escola Silveira de Souza sempre foi muito presente no processo de formação continuada da CE/FMMC e seus principais problemas pedagógicos residiam na alfabetização das crianças. Os dados da amostragem do IDEB no Quadro 22 confirmam os baixos índices de aprendizagem nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Quadro 22 – IDEB da escola Silveira de Souza

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,7	3,3	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9
Anos Finais	-	2,6	-	2,8	3,1	3,5	3,8	4,1	4,4	4,6

Fonte: Prova Brasil e Censo escolar

3.8. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ANTONIETA DE BARROS

Figura17 - Fachada da escola Antonieta de Barros



Fonte: DAMIÃO (2011).

A escola Antonieta de Barros funcionava na Rua Victor Meirelles, número 11, centro de Florianópolis. Os endereços coletados na unidade de ensino por Henning (2007, p. 46) demonstravam que os cinco índices mais significativos em relação à localização domiciliar dos/as estudantes eram os seguintes: 28% moravam na comunidade do morro da Mariquinha; 25% na comunidade do Mont Serrat; 10% residiam na área central da cidade; 8% na comunidade do morro do Tico-Tico e 11% eram oriundos de outros bairros que não fazem parte das comunidades dos morros do maciço ou da área central de

Florianópolis (v. Figura 9). Os dados da escola podem ser acompanhados pelo Quadro 23 a seguir.

Quadro 23 - Dados da escola Antonieta de Barros

Alunos	Turmas	Servidores	Administrativo (Magistério)	Professores (total)	Efetivos	ACTs
289	-	16	4	12	12	-

Fonte: SED (2009).

A escola recebeu esse nome em homenagem à educadora Antonieta de Barros²¹¹ (1901-1952), que foi a primeira mulher negra a ocupar o cargo de deputada no Brasil. Ainda muito jovem, criou uma escola em sua própria residência na Rua Fernando Machado, centro da capital catarinense. A casa de Antonieta de Barros já não existe mais, pois foi demolida. Apesar de sua importância histórica para a educação catarinense, existe pouco material iconográfico e documental sobre a educadora. Possivelmente o que existia sobre a sua biografia tenha se perdido com o incêndio da Assembleia Legislativa no ano de 1956 (LIMA, 2011b).

Assim como ocorreu com a escola Silveira de Souza, a escola Antonieta de Barros – que é tombada pelo Patrimônio Histórico – teve as suas portas definitivamente cerradas no ano de 2007. Devido a problemas estruturais em seu prédio, a unidade de ensino foi interditada pelo poder público estadual e os/as estudantes foram transferidos para a escola Silveira de Souza ou para outras unidades de ensino da região. Apesar das reivindicações das famílias, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE) e da CE/FMMC, a unidade de ensino não foi mais reaberta para as atividades de ensino. Ultimamente, funciona em seu prédio a biblioteca da SED, o que não deixa de ser uma contradição, pois se o prédio estava condenado, não poderia funcionar ali nenhuma repartição pública (VIANA, 2011).

²¹¹ Antonieta de Barros foi deputada em duas oportunidades (1935-1937/1947-1951), sendo que na segunda legislatura estava filiada ao Partido Social Democrática (PSD), que era controlado pela ‘oligarquia dos Ramos’ em Santa Catarina. Exerceu também o ofício de jornalista, escrevendo crônicas para os jornais *República* e *O Estado*. Apesar da origem afrodescendente, Barros não pode ser considerada uma militante do movimento negro, tendo em vista a sua relação com os setores políticos conservadores de Santa Catarina. Antonieta de Barros formou-se na Escola Normal Catarinense (1921), onde se localizava o primeiro prédio do Instituto Estadual de Educação, que depois se transformou na Faculdade de Educação da UDESC. Atualmente, este prédio abriga o Museu da Escola Catarinense, situado na Rua Saldanho Marinho, centro de Florianópolis. Barros lecionou no Colégio Coração de Jesus, Grupo Escolar Lauro Müller e Dias Velho, este último, passou a se chamar Antonieta de Barros, com o seu desaparecimento.

Para as famílias atendidas por esta unidade de ensino, o fato de a escola ter sido fechada, dificultou, sobremaneira, o deslocamento das crianças, pois era necessário agora um trajeto de mais de um quilômetro para a escola Silveira de Souza. O poder público não definiu prazo para a reabertura da escola, declarando que a sua restauração era mais delicada, tendo em vista que se tratava de um prédio tombado historicamente. Passados exatos quatro anos, até hoje a escola não recebeu qualquer tipo de reparo estrutural.

No que se refere aos dados da escola (Quadro 23), é possível se perceber algumas lacunas, tendo em vista a extinção da unidade de ensino em 2007. Contudo, a escola Antonieta de Barros no ano de seu fechamento, também apresentava índices muito baixos de matrículas iniciais e finais e a respectiva diminuição das turmas, denotando um processo de evasão bastante preocupante.

Entre os anos de 2003 e 2006, especialmente, a escola Antonieta de Barros procurou inovar em seu processo ensino-aprendizagem, implantando os princípios pedagógicos da *Escola da Ponte*, uma instituição de ensino portuguesa coordenada há mais de 30 anos por José Pacheco²¹², seu diretor, e que se fundamenta numa organização escolar não seriada e calcada em grupos de interesse através de projetos (MARANGON, 2011). Nesta direção, tomando por base a organização dos espaços educativos da *Escola da Ponte*, a escola Antonieta de Barros passou a adotar a não existência de salas de aula padronizadas e, sim, espaços (salões) por áreas temáticas onde os/as estudantes procuravam auxílio de diferentes professores/as e de seus próprios colegas. Tal proposta pedagógica também recebeu o apoio do NUPEART (Núcleo Pedagógico de Educação e Arte), vinculado à UDESC, onde foi oferecido o ensino de música, com enfoque na percepção rítmica, coordenação motora, coral, percepção auditiva, afinação da voz e conhecimento geral do universo cancionário em nosso país. Tal projeto foi realizado no segundo semestre de 2006 (NUPEART, 2011).

²¹² A *Escola da Ponte* também recebe em sua unidade de ensino estudantes das periferias de Portugal, daí o interesse da escola Antonieta de Barros em compreender os seus princípios filosóficos e pedagógicos. A ex-diretora da escola Antonieta de Barros realizou um rápido intercâmbio com a *Escola da Ponte*, visitando esta última *in loco* e, posteriormente, recebendo o diretor José Pacheco em Florianópolis. Houve trocas de materiais pedagógicos e José Pacheco pôde conhecer a realidade das comunidades dos morros da capital catarinense. Recentemente, Pacheco se aposentou e, conseqüentemente, afastou-se das atividades de direção da Escola da Ponte.

Para sua ex-diretora e ex-representante da CE/FMMC, Mara Vieira de Bona²¹³, a busca por projetos pedagógicos diferenciados foi a forma encontrada naquele contexto para motivar estudantes e professores, levando-se em conta que estes últimos se mostravam cada vez mais desinteressados e adoecidos no ambiente escolar. Recentemente, em entrevista ao periódico *Notícias do Dia*, Bona considerou que a rotina das escolas públicas é degradante e que não se pode culpar os pais pelo mau desempenho escolar das crianças e jovens, já que estes precisam levantar cedo para trabalhar e muitas vezes mal conseguem conversar com os seus filhos. Ainda segundo esta educadora, o maior paradoxo educacional nos dias de hoje é atender a diversidade sem as mínimas condições para cumprir esta tarefa (LIMA, 2011). Bona crê também que o magistério não é uma carreira atraente e que as mudanças nos planos de carreira e na aposentadoria dos professores em Santa Catarina, têm afastado os jovens licenciados deste ofício; logo, considera que o modelo pedagógico adequado para as escolas é aquela que foi criada há 36 anos em Vila das Aves, Portugal, ou seja, a *Escola da Ponte*, que ela tentou traduzir pedagogicamente para a escola Antonieta de Barros quando esteve à frente de sua gestão.

Porém, como já vinha acontecendo com as outras unidades de ensino associadas à CE/FMMC, a escola Antonieta de Barros buscou soluções isoladas para os problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, de suas práticas pedagógicas. No entanto, estabeleceram-se novos critérios de avaliação; procurou-se motivar os/as professores/as para a proposta da *Escola da Ponte*; redefiniram-se os espaços educativos; e promoveram-se discussões relacionadas às teorias do currículo.

Quadro 24: IDEB da escola Antonieta de Barros

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,8	3,7	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1	5,4	5,7	6,0
Anos Finais	-	4,1	-	4,3	4,5	4,9	5,3	5,5	5,8	6,0

Fonte: Prova Brasil e Censo escolar

O IDEB observado entre 2005 e 2007 (Quadro 24) nos anos iniciais e finais do ensino fundamental indicava um equilíbrio e a

²¹³ A educadora é formada em Letras Português (UFSC). Foi diretora-geral da escola Antonieta de Barros entre os anos de 2003 e 2006. Aposentou-se, recentemente, e pertence ao grupo *Românticos Conspiradores*, um grupo de professores que lutam para dar visibilidade às 'escolas invisíveis'.

possibilidade de cumprimento da meta projetada pelo MEC em 2021. Em 2007 com a mudança da direção da unidade de ensino – que não possuía a mesma habilidade agregadora da direção anterior – a escola Antonieta de Barros passou por sérios tensionamentos internos, agravados pelo seu definitivo fechamento no mesmo ano. Cabe ressaltar que na eleição para a direção ocorrida no final de 2006, houve muitos desentendimentos entre a candidata derrotada²¹⁴ e a candidata eleita. Isto propiciou conflitos durante todo o ano letivo de 2007, dividindo a equipe pedagógica e, por conseguinte, seus professores.

²¹⁴ A candidata derrotada da escola Antonieta de Barros, entretanto, elaborou um ‘projeto de gestão’ para assumir a direção geral da escola Silveira de Souza, pois a diretora geral desta unidade de ensino não teria cumprido os dias de plantão durante o recesso escolar de 2006, sendo sumariamente exonerada pelo Estado. Aproveitando-se deste ‘vácuo de poder’, a candidata derrotada da escola Antonieta de Barros, com o apoio do poder público, assumiu a direção da escola Silveira de Souza entre os anos letivos de 2007 e 2009 (sem passar pelo crivo da eleição direta).

3.9. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE ANCHIETA

Figura 18 - Fachada da escola Padre Anchieta



Fonte: Minha Turma do Anchieta (2011)

A escola de educação básica Padre Anchieta está localizada na Rua Rui Barbosa, número 525, no bairro da Agrônômica. Para esta unidade de ensino, Henning (2007, p. 44-45) coletou 386 endereços, que representam 28% de um total de 1.369 alunos, sendo que os cinco índices mais significativos foram os seguintes: 26% residiam na comunidade do Morro do Horácio; 20% residiam na comunidade do Morro Santa Vitória; 17% no bairro da Agrônômica; 16% na comunidade da Nova Palestina; 8% na comunidade do Morro do 25; 4% na comunidade Nova Trento e apenas 1% no centro de Florianópolis;

menos de 1% residia na comunidade do Morro do Céu (v. Figura 9). Os dados da escola podem ser acompanhados pelo Quadro 25 a seguir.

Quadro 25 - Dados da escola Padre Anchieta

Alunos	Turmas	Servidores	Administrativo	Professores (total)	Efetivos	ACTs
1024	46	59	-	50	35	15

Fonte: SED (2009).

De acordo com o PPP da unidade de ensino (2008), em suas proximidades encontram-se o Hospital Infantil, o Pró-Menor, o Lar Recanto do Carinho²¹⁵, a ‘Cidade da Criança’, o posto de saúde do bairro e uma delegacia de polícia. Criada em 1969, a escola Padre Anchieta passou a fazer parte da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em 2002. Seus espaços educativos e administrativos são amplos, contando com a seguinte divisão: auditório, ginásio de esportes, laboratório de informática, biblioteca, sala dos professores, sala de artes, 21 salas de aula, brinquedoteca, dois parquinhos, secretaria, cozinha, dispensa (para armazenar a merenda escolar), refeitório, cantina, sala do grêmio estudantil, cabine da rádio escola, consultório odontológico, 6 banheiros para os estudantes e dois banheiros para os professores (divididos em masculino e feminino e estruturados com chuveiros).

Contudo, apesar de os espaços educativos serem muito bons, percebe-se que os mesmos são subutilizados. A sala do grêmio estudantil, por exemplo, virou um depósito de mobiliário escolar, já que a unidade de ensino não possui uma organização política estudantil. A rádio-escola também está desativada. Os computadores da sala de informática necessitam de manutenção permanente fazendo com que este espaço mantenha-se mais fechado do que aberto ao público escolar. Apesar de sua grande reforma estrutural ocorrida no início do século XXI, a unidade de ensino, atualmente, necessita de novas reformas pontuais e reestruturação de seus espaços de aprendizagem.²¹⁶

O PPP da escola passou a ser discutido e articulado no ano de 1997, devido a uma imposição legal concernente à nova LDBEN (Lei 9.394/1996). Todavia, apenas em 1999, professores ‘voluntários’ da

²¹⁵ O Lar Recanto do Carinho foi criado em 1994 e atende crianças portadoras do vírus HIV, que se encontram em situação de orfandade ou de vulnerabilidade social. A escola de educação básica Padre Anchieta coordena nesta instituição classes hospitalares.

²¹⁶ Com a nova gestão, eleita democraticamente pela comunidade escolar no final de 2010, todos os espaços educativos da escola passaram a ser potencializados, inclusive a sala de informática e a biblioteca (que ganhou uma padronização a partir de um projeto de extensão da UFSC).

unidade de ensino conseguiram sistematizar as primeiras questões levantadas pela comunidade escolar e local ocorrida no ano de 1997. Este ‘grupo de professores’ organizou um banco de dados no sentido de conhecer mais de perto a realidade social das famílias residentes nas comunidades dos morros atendidas pela escola. Ressalta-se aqui uma grande dificuldade que as escolas associadas à CE/FMMC apresentam em mobilizar a comunidade escolar e local na organização dos princípios filosóficos e pedagógicos que estruturarão os PPPs de suas respectivas unidades de ensino. Tal dificuldade reside, sobretudo, na disposição dos ‘tempos escolares’, mais voltados às questões administrativas do que propriamente às questões pedagógicas.

A organização curricular da escola, de acordo com o seu PPP, está baseada em ‘eixos temáticos’, definidos pelo corpo docente sempre a cada início de ano letivo. Todavia, tais eixos temáticos não são os mesmos discutidos no processo de formação continuada da CE/FMMC, mas temas associados à realidade das comunidades atendidas pela escola²¹⁷. Entre 2008 e 2009 a escola esteve afastada da CE/FMMC, priorizando a formação política de seus educadores, tendo como referência teórica o materialismo histórico dialético²¹⁸. Há nesta unidade de ensino representantes do SINTE, o que pode ter pesado na escolha dos temas de formação continuada e de seus respectivos formadores.

Podemos observar pelos dados do Quadro 25 que a escola de educação básica Padre Anchieta possui o maior índice de matrículas de todas as unidades de ensino associadas à CE/FMMC. Apesar disso, o número de professores ACTs ainda é elevado (30% do total), o que compromete a continuidade dos projetos pedagógicos da escola ano após ano.

Assim como aconteceu na escola de educação básica Hilda Theodoro Vieira em seus primeiros anos de participação na CE/FMMC, a direção da escola Padre Anchieta não era eleita diretamente por sua comunidade escolar e local. Isto gerou intensas discussões na escola, motivadas por professores que exigiam eleições e os/as que apoiavam a continuidade da direção atual. Houve, por fim, mudanças na composição

²¹⁷ O que entendemos ser fundamental, já que a escola de educação básica Padre Anchieta adotou a iniciativa de visitar as comunidades dos morros a partir das denominadas ‘caminhadas pedagógicas’. Entretanto, se já existem eixos temáticos formulados pela CE/FMMC, por que não incorporá-los e/ou readaptá-los para a sua realidade?

²¹⁸ Para tanto, a escola contou com a colaboração da professora Doutora Olinda Evangelista e do professor Doutor Paulo Sérgio Tumolo, ambos do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da UFSC. É de se observar aí que a formação continuada da CE/FMMC não possuía diretrizes claras de formação política e que o seu referencial teórico-metodológico era bastante eclético do ponto de vista pedagógico.

da direção, mas o processo eleitoral não ocorreu de acordo com os critérios definidos pela Comissão de Educação²¹⁹. No final de 2010, quando terminava a gestão 2007-2010, tentou-se levar a cabo o processo eleitoral discutido por todas as unidades de ensino associadas à CE/FMMC. Porém, uma das diretoras da escola Padre Anchieta não acolheu o processo eleitoral e também não quis compor chapa. A chapa de oposição venceu e até o início de 2011 não se tinha certeza se as representantes da chapa oposicionista conseguiriam assumir²²⁰. Finalmente, a SED acatou a decisão das urnas na escola Padre Anchieta e assinou as portarias de posse das representantes da chapa da oposição, o que denotou uma conquista muito grande para esta unidade de ensino e para o fortalecimento da Comissão de Educação.

No que tange aos dados do IDEB, a escola apresentou os seguintes índices, conforme o Quadro 26 a seguir.

Quadro 26 – IDEB da escola Padre Anchieta

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,0	3,9	3,0	3,3	3,8	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2
Anos Finais	3,2	2,1	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,2

Fonte: Prova Brasil e Censo escolar

O IDEB observado entre 2005 e 2007 e as metas projetadas não eram nada animadoras. O índice que mais nos chama a atenção é aquele observado em 2007, ou seja, a grande discrepância entre os anos finais do ensino fundamental e os anos iniciais, revelando – ainda que por amostragem – uma disparidade de mais de 50% em nível de rendimento escolar. Não por acaso, a escola Padre Anchieta tem se preocupado também nestes últimos anos com o processo de alfabetização, o que é uma demanda geral das escolas associadas à CE/FMMC, pois dela

²¹⁹ O diretor atual, em princípio, concordou com o processo de eleição, mas depois tentou convencer os professores e a comunidade local da importância de sua continuidade na direção, provocando intensas oposições e conflitos. Ao fim e ao cabo, a escola conseguiu retirar este diretor da escola e assegurar os nomes das educadoras indicadas (uma diretora e duas assessoras) que coordenaram a escola até 2010. Em suma, por mais que não tenha ocorrido o processo de eleição direta na escola, houve uma reação coletiva a um contragolpe orquestrado pelo diretor que já estava, praticamente, dez anos exercendo este cargo na unidade de ensino.

²²⁰ No encontro da CE/FMMC ocorrido no dia 31 de janeiro de 2011, soube-se que as escolas associadas à CE/FMMC são 'loteadas' de acordo com os partidos políticos que compõem a chamada 'Tríplice Aliança' (DEM, PSDB, PMDB) no estado de Santa Catarina. Em outras palavras, cada partido político é responsável por uma escola, determinando quem serão os/as diretores/as indicados, desconhecendo o processo de eleição direta nas escolas associadas à CE/FMMC e intimidando professores e professoras.

depende a continuidade e o bom acompanhamento dos estudos nas fases ulteriores de aprendizagem.

3.1.0. OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRISTO REDENTOR, ANJO DA GUARDA E NOSSA SENHORA DE LOURDES

De todos os Centros de Educação Infantil (CEIs) associados à CE/FMMC, o que teve presença mais orgânica em relação à sua participação política e pedagógica foi o CEI Cristo Redentor. Os CEIs Anjo da Guarda e Nossa Senhora de Lourdes, por seu turno, tiveram atuação ativa na formação continuada promovida pela CE/FMMC. Na pesquisa desenvolvida por Henning (2007), todavia, não há qualquer dado referente a estes CEIs, embora saibamos que o CEI Cristo Redentor atenda, basicamente, a comunidade do Morro da Mariquinha e que os CEIs Anjo da Guarda e Nossa Senhora de Lourdes atendam as comunidades do Morro da Penitenciária, do Horário, Santa Vitória, 25 e Nova Palestina, respectivamente (v. Figura 9). Todos os CEIs foram municipalizados no final de 2008 e houve, por conseguinte, dispersão de suas lideranças pedagógicas.

Na entrevista realizada com a ex-diretora do CEI Cristo Redentor²²¹, percebe-se em seu relato que o contato com as famílias da comunidade do Morro da Mariquinha foi um diferencial em seu processo de formação, já que a mesma se preocupava em compreender as histórias de vida destas pessoas, seus locais de origem e suas diferentes formas de expressão vocabular.

²²¹ Entrevista concedida por e-mail e respondida pela depoente no dia 23 de janeiro de 2011. A ex-diretora do CEI Cristo Redentor é formada em Pedagogia (séries iniciais), com Pós-Graduação em Educação Infantil e Gestão Escolar. O seu primeiro contato com a comunidade do Morro da Mariquinha aconteceu no ano de 1985, quando foi contratada pela Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC) para o cargo de coordenação administrativa. Para tanto, teve de abandonar um curso de Relações Públicas que realizava na cidade de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, e retornar para Florianópolis. Reitero que de acordo com os critérios utilizados para esta pesquisa, foi preservada a identidade da entrevistada.

Figura19 - Contação de história no CEI Anjo da Guarda



Fonte: Amigos da Cultura (2011)

Na segunda metade da década de 1980 o processo de eleição direta também passou a fazer parte da experiência democrática do CEI Cristo Redentor²²². Tal experiência, segundo a entrevistada, foi desmontada pela gestão governamental do peemedebista Paulo Afonso Evangelista Vieira (1995-1999), quando as coordenações administrativas que atendiam os CEIs passaram a ser indicadas e não mais eleitas de forma direta. A educadora recusou-se a assumir a direção indicada do CEI Anjo da Guarda e optou pela sala de aula no CEI Cristo Redentor, função que exerceu por quatro anos. Somente em 1999 foi novamente convidada a retomar as suas atividades como coordenadora-geral do CEI Cristo Redentor, ficando neste cargo até janeiro de 2009, quando os CEIs foram, finalmente, municipalizados.

No CEI Cristo Redentor não havia uma estrutura física adequada para atender as crianças da comunidade do Morro da Mariquinha e as mesmas eram acolhidas, inicialmente, na capela de Nossa Senhora

²²² O CEI Cristo Redentor foi inaugurado no dia 12 de outubro de 1981, dia de Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil. Antes, as crianças da comunidade do Morro da Mariquinha eram atendidas pelas creches do centro de Florianópolis, mas dificilmente conseguiam vagas.

Aparecida, que fica ao lado do atual prédio do CEI Cristo Redentor²²³. No que tange mais especificamente à sua relação com a CE/FMMC, a educadora revela como foi o seu primeiro contato com o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, e demais lideranças das comunidades dos morros do maciço:

Alguém me telefonou falando que teria uma reunião no Morro da Caixa na igreja do padre Vilson e estavam me convidando. Imagina, nem pensei duas vezes para ir nesta reunião; é claro que eu iria, ouvia tantas maravilhas do padre (tinha inveja boa) por não ter um padre assim na Mariquinha. Então nesta reunião estavam Dona Uda, T., representante do Celso Ramos, E. do Jurema e M. do Lauro Müller, e mais algumas pessoas da comunidade do Mont Serrat, que não lembro²²⁴. Lembro que a gente ficou logo encantada com a possibilidade de fazer algo junto, perceber as nossas dificuldades e experiências para modificar, trocar figuras, ajudar uns aos outros, querer acrescentar. Esta sensação foi o que pra mim despertou a vontade de fazer parte disto. Lembro que cheguei ao CEI no dia seguinte e, encantada, falei pro meu grupo que na próxima parada pedagógica iria contar tudo que poderíamos ter a partir desta reunião. A gente já vinha discutindo muito o PPP. Então, fazer parte do maciço podia ser muito bom. Estar organizado para buscar os direitos das nossas crianças podia ser muito bom, pois as crianças da Mariquinha não tinham nem direito de frequentar o IEE (Instituto Estadual de Educação), sonho das famílias, e pensar que o FMMC pudesse ajudar nisso já era motivo de estar no ‘Maciço’ [sic].

A educadora considerava ainda que as motivações políticas e pedagógicas que originaram a CE/FMMC estavam voltadas a um ‘olhar diferenciado’ sobre as comunidades dos morros de Florianópolis, onde se pudesse ‘trocar a arma pelo lápis’ e que o ‘PPP fosse real’. Ainda de acordo com o seu relato, o CEI Cristo Redentor durante um bom tempo

²²³ De acordo com a entrevistada, com a municipalização dos CEIs, os mesmos voltaram a ser designados de creches pelo poder público.

²²⁴ Os nomes das educadoras relatadas pela entrevistada, propositalmente, foram preservados de acordo com os critérios utilizados para esta pesquisa.

foi o único Centro de Educação Infantil a fazer parte da CE/FMMC e, que em sua gênese, a Comissão de Educação também contava com as escolas Lúcia do Livramento Mayvorne, Jurema Cavallazzi, Lauro Müller, Celso Ramos e Antonieta de Barros. Destaca também que na CE/FMMC não se ‘tinha dinheiro para nada’ e, que por sua sugestão, as escolas começaram a fazer pequenas contribuições em dinheiro de forma mensal para a compra de materiais pedagógicos, reprografia e alimentos (pão, biscoitos, torrada, frutas, sucos, café) para os encontros de formação continuada.



Figura 20 - Manifestação pública do CEI Cristo Redentor.

Fonte: A Notícia (2004)

Sobre os desafios enfrentados pela CE/FMMC, a educadora narra que ainda que compreendesse as más condições de trabalho e os baixos salários dos/as professores/as, a CE/FMMC perdeu a sua força inicial e, literalmente, distanciou-se de seus princípios organizativos e filosóficos. Já no que concerne à sua atuação específica no CEI Cristo Redentor, a educadora revela o diminuto espaço físico para o atendimento adequado das crianças da comunidade do morro da Mariquinha, sempre ‘driblado com muita colaboração do corpo docente’. E se orgulha de nunca ter pedido ajuda para vereadores e deputados, já que é moeda corrente, principalmente em momentos eleitorais, que candidatos subam os

morros de Florianópolis e prometam depois de eleitos auxiliarem financeiramente ou com alguma prestação de serviços os seus eleitores. A compra de votos acaba por ser uma prática vigente até os dias de hoje nas comunidades dos morros do maciço.



Figura 21 - Crianças do CEI Nossa Senhora de Lourdes.

Fonte: Departamento de Saúde e Bem Estar do Servidor (2011)

A ex-diretora do CEI Cristo Redentor pontuou a importância da formação continuada realizada pelo CEI Cristo Redentor e o processo de formação docente elaborada pela CE/FMMC:

O curso de capacitação era organizado com base na avaliação institucional, onde cada um elegia suas necessidades. Garanto que não foi fácil, mas se conseguia um sábado no mês reunir o grupo para esta capacitação e ainda no recesso escolar sem que fosse obrigado. As pessoas eram convidadas, não tinha ponto para salário, pois era fora do horário, mas se respeitava as regras impostas para certificação. Determinadas temáticas estavam abertas para a comunidade, como as oficinas para celíacos, esta era anual, para que os profissionais novos pudessem conhecer. As famílias sempre estiveram muito

presentes e a maioria dos profissionais também, o que dava suporte para vencer os desafios. Mesmo para as capacitações do maciço, nunca convoquei o grupo, todos eram convidados. Lembro que chegou uma época em que o pessoal dos serviços (cozinheiras e serventes) estava faltando, a gente sentou com o grupo e fez uma avaliação questionando a importância que elas tinham, nem se fosse só para exemplo em relação às demais escolas. E olha que funcionou, elas se sentiram importantes.

Os CEIs Cristo Redentor, Anjo da Guarda e Nossa Senhora de Lourdes também apresentavam em seus quadros profissionais muitos professores e professoras ACTs, o que dificultava a continuidade de um trabalho pedagógico de médio e longo prazo. Contudo, os profissionais do CEI Anjo da Guarda, notadamente, tiveram uma participação marcante entre os anos de 2007 e 2008, contribuindo muito com sugestões temáticas na formação continuada e principalmente com o debate envolvendo a transição da Educação Infantil para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Já o CEI Nossa Senhora de Lourdes teve uma participação mais pontual, voltada à formação continuada em serviço elaborada pela CE/FMMC.

3.1.1 ESPAÇOS DOS MORROS E ESPAÇOS EDUCATIVOS: PROJETOS PEDAGÓGICOS, DESAFIOS E EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS ASSOCIADAS À COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Henning (2007), havia nas escolas associadas à CE/FMMC aproximadamente 5.270 estudantes. Os dados da Secretaria de Estado da Educação (2009) apontavam, porém, dois anos depois, que o número absoluto de estudantes em todas as unidades de ensino associadas à CE/FMMC havia caído para 4.204, o que representava um decréscimo de matrícula na faixa dos 20%. E estes números não pararam de cair, principalmente com a desativação das escolas Antonieta de Barros em 2007, Silveira de Souza em 2009 e Celso Ramos em 2011. No que concerne ao número de professores nas escolas associadas à Comissão de Educação (SED, 2009) havia 294 educadores, sendo que 179 eram efetivos e 115 ACTs; em termos percentuais, havia 60,9% de professores efetivos e 39,1% de professores contratados em caráter temporário.

A redução das matrículas nas escolas associadas à CE/FMMC não é um fenômeno isolado, mas uma situação presente em boa parte das escolas estaduais da Grande Florianópolis. O esvaziamento do ensino médio, nesta direção, é uma condição concreta das escolas, principalmente no período noturno. Os motivos do ‘esvaziamento’ e da consequente diminuição das matrículas, deve-se a inúmeras razões: a dificuldade de os estudantes conciliarem o trabalho com os estudos; falta sistemática de professores nas mais diferentes áreas do saber (Física, Química, Biologia, Matemática, notadamente), o que não qualifica os/as estudantes para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou para os vestibulares promovidos pelas universidades públicas; ausência de materiais didáticos para o ensino médio e de merenda escolar; e um ensino médio propedêutico com vinculações muito frágeis às necessidades do mundo do trabalho.

Outra questão não menos importante é a arregimentação de crianças e jovens para o narcotráfico, embora não possamos aqui afirmar, levemente, que tal problemática é a única variável responsável pela diminuição das matrículas nestas unidades de ensino. A redução das matrículas é mais contundente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio e daí se depreende uma relação bastante confinante, ou seja: crianças e jovens que não se apropriaram devidamente da leitura, da escrita e de cálculos matemáticos básicos seriam as mais propensas ao abandono escolar, ocasionando diferenças substanciais entre as matrículas realizadas no início do ano letivo e aquelas que se seguem até o final do ano escolar. Associado a isso, a elevada rotatividade de professores ACTs em todas as etapas do ensino fundamental e médio, não contribuem para uma identidade pedagógica nestas unidades de ensino, causando prejuízos para o prosseguimento da formação continuada em serviço elaborada pela Comissão de Educação.

Somado a isto, as escolas Antonieta de Barros, Silveira de Souza e Celso Ramos representam exemplos de como a comunidade local e escolar não tiveram forças para se contrapor à desativação destas escolas pelo poder público, o que não exime a CE/FMMC de sua frágil articulação entre as comunidades dos morros e as unidades de ensino. Contudo, nos três casos aqui apontados, foi flagrante a ausência de interlocução entre as escolas e as comunidades atendidas, o que dificultou sobremaneira a luta pela continuidade das atividades pedagógicas nestes espaços educativos.

As unidades de ensino ao não se articularem num contexto social mais amplo (universal) e num contexto mais próximo (singular), dificilmente estabelecem o compromisso pleno com a formação das

crianças e jovens das comunidades dos morros e com a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Teoricamente, estas crianças e jovens devem acessar ao que há de mais desenvolvido na sociedade, mas as condições de trabalho dos/as professores/as e a situação precária dos espaços educativos não permitem alcançar tais objetivos de maneira plena. E, por outro lado, ao não se levar em consideração o contexto em que vivem os estudantes e as suas famílias nos morros de Florianópolis, assim como a maneira como estas famílias produzem a sua vida material, o trabalho pedagógico se empobrece e não responde às diferentes experiências que se entrecruzam na escola e nos morros.

Ao mesmo tempo, sabemos dos limites dos espaços educativos e de suas imensas contradições. O fato de a CE/FMMC estar articulada em espaços institucionalizados restringe bastante o seu poder de ação, pois suas lideranças pedagógicas sofrem a todo o momento ameaças sistemáticas do poder público através de suas secretarias e gerências. Práticas formativas que se desenvolvem em espaços não institucionalizados apresentam maior potencial de mudança, pois respondem às necessidades e exigências de movimentos sociais articulados e que não estão submetidos ao controle estatal.

Outra contradição muito presente nas escolas associadas à CE/FMMC se refere à composição de seus PPPs. Em grande medida, tais projetos políticos pedagógicos são apenas documentos protocolares e pouco propositivos; alguns nem fazem referência ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz e muito menos à Comissão de Educação. Foram elaborados para atender uma exigência legal e com a rara participação do coletivo docente e discente. E isto nos leva a algumas questões preponderantes: até que ponto o processo de formação continuada da CE/FMMC tem modificado ou aprimorado as práticas pedagógicas dos/as professores/as das escolas associadas à CE/FMMC? Ou ainda: os PPPs são reavaliados em função dos eixos temáticos pensados e discutidos na CE/FMMC durante os últimos dez anos?

Contudo, no âmbito do ‘novo gerencialismo’ como política do governo federal, que vem desde a metade da década de 1990 (GARCIA, 2010, p. 449-450), as escolas passaram a ser responsáveis pela ‘gestão de seus recursos’, dos seus currículos e dos seus processos de planejamento, entretanto, atreladas aos ‘centros de cálculos’ e aos documentos e diretrizes oficiais, assentados nos gabinetes do MEC, OCDE, UNESCO, etc.. Em outras palavras, as atividades e responsabilidades que anteriormente se concentravam nas mãos do Estado, agora são reconfiguradas como responsabilidades das escolas,

ONGs, fundações, voluntários, parcerias da iniciativa privada, setores terceirizados, etc.. Ou seja: o Estado é ‘mínimo’ quando precisa investir no setor educacional, mas é ‘máximo’ no controle individualizado das unidades de ensino, a partir de metas e estratégias para a desova dos recursos financeiros definidas em gabinete, como é o caso do IDEB.

Os PPPs das escolas associadas à CE/FMMC apresentam também disposições de cunho comportamentalista ou religioso, o que fez com que uma de suas unidades de ensino adotasse como eixo temático em seu projeto pedagógico de 2008 a campanha da fraternidade daquele ano. Temas como ‘tolerância’, ‘atenção’, ‘respeito’, ‘diálogo’, ‘multiculturalismo’, ‘diversidade sexual e de gênero’, etc., aparecem com frequência nos documentos oficiais que alicerçam tais PPPs. Tomados assim, sem qualquer historicidade, estes temas são definidos em termos de habilidades e competências necessárias para a compreensão da ‘economia globalizada’ e de uma ‘sociedade do conhecimento’, acentuando a responsabilidade das escolas e a denominada ‘autogestão dos indivíduos’. As escolas passam a acolher demandas artificiais na organização de seus processos curriculares, atendendo basicamente a lógica do ‘ranqueamento’ e ‘treinando’ os/as estudantes para os exames nacionais.

Porém, no contexto social onde as comunidades dos morros do maciço se inserem, nem todas as crianças e jovens conseguem atender à lógica de exames padronizados, aliás, muitas nem conseguem se alfabetizar adequadamente, ocasionando em inúmeras situações a evasão ou a multirrepetência. Para Frigotto (2009, p.73), a escolarização ‘negada’ ou ‘interrompida’ resulta numa “mutilação pela posição que estes contingentes populacionais ocupam como fração de classe, que os impele a vender sua força de trabalho”. A escolarização oferecida para as crianças e jovens das comunidades dos morros em tal contexto, não define o acesso ao emprego e muito menos à efetiva mobilidade social. Dificilmente isto será superado com estratégias paliativas por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os/as que abandonaram a escola ou para aqueles/as que não conseguiram cumprir as etapas de escolarização em sua faixa etária correspondente.

Importante incluir em tal debate o que Alceu Ferraro (1999) define como ‘os excluídos *da* escola’, os ‘excluídos *na* escola’ e os ‘incluídos *na* escola’. Nesta abordagem, tendo por base o censo demográfico do IBGE no início da década de 1990, Ferraro relata que, apesar da proclamada ‘universalização da educação básica’ pelas políticas públicas educacionais em nosso país, em 1996 cerca de 3,2 milhões de pessoas entre 7 e 14 anos continuavam não frequentando a

escola; 3.4 milhões na faixa etária entre 15 e 17 anos também estavam fora dos bancos escolares (Idem, p. 11). Isto revelava, portanto, as enormes discrepâncias regionais em termos de acesso à educação básica e os enormes desafios que precisariam ser enfrentados na década seguinte para superar índices tão nefastos²²⁵. Por outro lado, os ‘excluídos *na* escola’ apresentavam índices ainda mais devastadores, com inúmeros casos de retenção nas séries iniciais do ensino fundamental (praticamente 40%) e uma taxa de aproximadamente 46% de retenção nas séries finais do ensino fundamental. Daí, as pequenas taxas de estudantes que chegavam ao ensino médio e, conseqüentemente, conseguiam finalizar esta etapa de escolarização.

Nesta direção, a exclusão *na* escola (reprovação e repetência), denotam a “voracidade e a eficiência da escola brasileira enquanto máquina de exclusão escolar; a escola é tanto mais excludente quanto mais o é a sociedade à qual serve” (Idem, p. 18). Logo, quem são os ‘incluídos *na* escola’? Para Ferraro (Idem, p. 19) ‘inclusão’ e ‘exclusão’ representam as faces de uma mesma moeda, já que aqueles estudantes que frequentam a escola na idade correta ou que apresentam uma pequena margem de defasem série-idade, a muito custo permanecem nos bancos escolares até o final da educação básica. Se, por um lado, mais de 90% das crianças passam a frequentar a escola nas primeiras séries do ensino fundamental, estes índices caem vertiginosamente para 50% aos 12 anos de idade e aos 20% aos 17anos. Em outras palavras, a permanência na escola depende de outros fatores sociais, embora os espaços educativos tenham a sua quota de responsabilidade ao reforçarem e expressarem a exclusão *na* escola.

Desse modo, os desafios e as contradições inerentes às escolas associadas à CE/FMMC não se limitam, todavia, à construção de seus PPPs. Elas passam também pelos processos de ‘certificação’ destas escolas e ao ‘simulacro da democratização escolar’ (RUMMERT, 2009, p. 34-36). No que tange à certificação, sabe-se que boa parte dos/as estudantes que se formam no ensino fundamental ou no ensino médio, obtém certificados que não correspondem ao efetivo acesso às bases do conhecimento científico e tecnológico. Uma certificação inexpressiva e desprovida da efetiva aquisição de conhecimentos científicos, ainda que eleve a ‘certificação média’ dos/as estudantes atendidos/as pelas escolas associadas à CE/FMMC, está longe de corresponder à certificação oferecida às classes dirigentes. Deve-se reconhecer que os diferentes

²²⁵ Ferraro pesquisou, basicamente, três estados da federação: Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

conhecimentos construídos pela humanidade representam ‘forças produtivas’, e que numa sociedade pautada pela lógica do capital, há saberes que apresentam maior e menor valor agregado, oferecendo ao capital a possibilidade de escolher as forças produtivas que serão mais facilmente exploradas.

Já as ‘gestões democráticas’ nas escolas associadas à CE/FMMC, têm sofrido duros golpes de sua própria comunidade escolar nos últimos anos, ou seja, professores e professoras que não concordam com o processo eleitoral nestas unidades de ensino e que acabam minando os pressupostos da Comissão de Educação (eleição direta), deixando-se cooptar pela SED em troca de cargos de confiança. Não obstante, os mesmos professores e professoras que negam a CE/FMMC, desqualificando-a, ascendem profissionalmente com os cursos oferecidos pela Comissão de Educação, o que denota um claro oportunismo e ausência de senso de coletividade.

Para além do ‘fatalismo pedagógico’ que tais considerações podem ter suscitado, é importante ponderar que as contradições trazem em seu próprio movimento histórico os germens da transformação social. Compreender o fenômeno da contradição é compreender a dinâmica da totalidade dos processos históricos e a sua dialética. As contradições estão sempre nos apontando novas questões à compreensão construída pelos sujeitos (SILVEIRA, 2007, p. 75). A contradição é uma categoria central no materialismo histórico dialético, já que está assentada na realidade social, que não é asséptica e imóvel, mas está em constante movimento. Sem contradição não há movimento histórico (FREITAS, 2007, p. 48). A contradição é mobilizadora, pois ela força os seus sujeitos implicados a tomar posições políticas, ideológicas e pedagógicas, auxiliando na recondução dos percursos e trajetórias, dadas pela lógica do capital como ‘naturalizadas’ e irretorquíveis. Freitas (Idem, p. 54) enfatiza que:

[...] nós temos compromisso político com a transformação, com a mudança. Isso faz com que eu tenha que atualizar permanentemente as categorias da realidade, modificar minha compreensão sobre a realidade. A realidade está permeada de contradições em desenvolvimento, portanto, não pode haver uma verdade perene. As verdades são sempre datadas historicamente, sujeitas à correção, sujeitas à modificação. Obviamente, são marcadas por quem a produz. São as melhores verdades que se conseguiu

produzir em um dado momento histórico e é com ela que nós vamos atuar, pois é atuando com elas que podemos melhorá-las.

Por isso que as contradições não devem ser encaradas como ‘impossibilidades’, mas como momentos de recuos, leituras conjunturais e, novamente, avanços, rupturas e redefinições para a superação. As contradições definem ainda os problemas desta pesquisa, ou seja: como uma Comissão de Educação é capaz de se articular em espaços institucionalizados e lutar pela transformação social? Ou ainda: como garantir que crianças e jovens das comunidades dos morros possam ter uma escolarização de qualidade, se as suas necessidades materiais não permitem a continuidade dos estudos? E, por outro lado: evasão e repetência podem ser atribuídas apenas às condições materiais destas crianças e jovens atendidas pelas escolas associadas à CE/FMMC? Quais são as responsabilidades das escolas e dos/as docentes diante da construção dos princípios filosóficos e pedagógicos da CE/FMMC?

As contradições devem estar sempre presentes numa pesquisa, para que possam ser documentadas, registradas e devidamente analisadas. A solução/superação para as perguntas que nos propomos aqui está na raiz do próprio problema. Logo, ao reconhecer as forças sociais em litígio, é possível que a CE/FMMC se organize não apenas de forma reativa, mas pautada em sua experiência histórica, que já lhe deu elementos suficientemente ricos para não reprisar estratégias que favoreçam a desmobilização coletiva e, conseqüentemente, sua tímida projeção politizadora.

Percebemos também na construção discursiva de muitos/as educadores/as das escolas associadas à CE/FMMC de que o momento ‘alto’ da formação continuada é o relato e troca de experiências pedagógicas entre as unidades de ensino. São, justamente, estes momentos de ‘troca de experiências’ que possibilitam enxergarmos o movimento de cada unidade de ensino, com todos os desafios aí imbricados. E não só: que a *experiência* é sempre o ponto de partida e de chegada e que ela nos impinge o pensamento e a reflexão de nossas práticas pedagógicas (VENDRAMINI, 2007, p. 97). A experiência estrutura a ação educativa e está inextricavelmente coligada a homens e mulheres encarnadas, que vivem numa sociedade de classes e que, portanto, com a posse do conhecimento científico produzido pela humanidade, comprometem-se com transformações estruturais na realidade, tarefa esta que só pode ser empreendida coletivamente (RUMMERT, 2009, p. 41).

E, por fim, devemos reconhecer que as escolas associadas à CE/FMMC, mesmo com as suas contradições, tem se mostrado – ainda que não na totalidade de seu corpo docente – um *grupo de resistência* em meio à desativação de escolas públicas; na ausência de concursos públicos; na nomeação indireta de diretores e no não pagamento do piso nacional salarial para os professores e professoras por parte do governo de Santa Catarina. Os desafios e a experiência da CE/FMMC serão mais bem tratados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

A EXPERIÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO COMO *ESPAÇO COLETIVO DE ESPERANÇA*

“[...] a percepção que eu tenho é de que a nossa grande luta a cada ano é convencer os professores da importância – não do Fórum do Maciço –, mas do seu papel como educador” (GROH, 2011)²²⁶.

Neste capítulo discutiremos a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, atendo-nos a três aspectos: a) a gênese da CE/FMMC e suas ações comuns (culturais e ambientais); b) o caráter temático da formação continuada da CE/FMMC; c) e o processo da eleição direta nas escolas associadas à CE/FMMC.

Para a elaboração deste capítulo, baseamo-nos, sobretudo, nas atas das reuniões realizadas pela CE/FMMC entre os anos de 2003 e 2010²²⁷, notadamente, assim como dados relacionados à formação continuada realizada pela Comissão de Educação; informações oficiais provenientes da Secretaria de Estado da Educação (SED), Gerência Regional de Educação (GERED), Secretaria de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis (SDR) e Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE); documentos iconográficos e audiovisuais armazenados pela CE/FMMC no registro de suas ações comuns e em seu processo de formação continuada.

Além disso, analisamos as entrevistas realizadas com o coordenador e o secretário-geral do FMMC, representantes e ex-representantes da CE/FMMC. No total, foram realizadas oito entrevistas entre 2008 e 2011. Importante se destacar que estas entrevistas nos possibilitaram preencher determinadas lacunas insuficientemente sinalizadas ou indicadas pelas fontes pesquisadas. Alguns depoimentos/testemunhos²²⁸ puderam ser acompanhados ao longo dos

²²⁶ Trecho da entrevista de Vilson Groh concedida ao autor no dia 9 de janeiro de 2011.

²²⁷ Dados obtidos nos arquivos da Comissão de Educação.

²²⁸ Etimologicamente, há uma diferença conceitual tênue entre *testemunho* e *depoimento*. De acordo com o significado do dicionário, a expressão *depoimento* está relacionada a uma declaração em juízo, ou seja, o/a depoente se posiciona de maneira objetiva como testemunha ocular dos acontecimentos (BUENO, 1996, p. 187); já a expressão *testemunho* se refere a um sujeito que confirma, declara ou vê determinado acontecimento e depois o relata em forma de

capítulos anteriores. Contudo, ressalta-se aqui em que condições estes depoimentos foram realizados para esta investigação. Segundo a historiadora Roseli Boschilia (2004, p. 78),

[...]. Mais importante do que verificar se o que a pessoa está narrando realmente aconteceu é perceber qual é a leitura que ela faz do seu passado, como ela analisa sua experiência, o que seleciona, como ordena as ênfases, as pausas e os esquecimentos. Nesse contexto, a organização da narrativa contém elementos que expressam informações que vão além da palavra falada e que se constituirão também em elementos de análise por parte do pesquisador: movimentos do corpo, das mãos em particular; expressão facial, gestos, olhares, emoção e silêncios podem trazer informações esclarecedoras para a análise do discurso. Nesse processo, o entrevistado acaba recriando o passado a partir das ferramentas de que dispõe no presente.

Nesta direção, das oito entrevistas realizadas, duas delas foram obtidas a distância (por correio eletrônico), onde não é possível se verificar as pausas, as ênfases e os ‘esquecimentos’ dos depoentes com maior precisão. Uma destas entrevistas a distância feita com uma ex-representante da CE/FMMC, todavia, apresentou uma curiosidade. A entrevistada respondeu as questões previamente enviadas como se estivesse conversando presencialmente, sublinhando o tom coloquial de sua escrita com adjetivismos e digressões apaixonadas. Por outro lado, uma das entrevistas obtidas presencialmente com um representante da CE/FMMC foi realizada numa lanchonete do centro de Florianópolis a pedido do depoente, pois em seu local de trabalho as interrupções seriam constantes. Em tal ambiente (com muito barulho externo), descolado das preocupações de seu ofício como educador, o depoente expressou a sua experiência na CE/FMMC com maior riqueza de detalhes, embora também tenha enfatizado questões de cunho pessoal, que fugiam das perguntas previamente selecionadas.

prova, vestígio ou depoimento (Idem, p. 639). Em nosso entendimento, tais expressões às vezes se confundem. Porém, o *testemunho* apresenta um tom mais ‘passional’, o que não significa que o mesmo não seja fidedigno. A articulação entre a ‘memória’ e a ‘história’, nesta direção, é que possibilita ao pesquisador o desvelamento do significado histórico do que se propõe a investigar, associando a vigilância epistemológica à subjetividade.

Já na entrevista realizada com o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, a mesma se deu num domingo quente de verão em sua casa na comunidade do Mont Serrat, entre o descanso vespertino do clérigo e uma missa que este realizaria logo em seguida. Assim, com maior objetividade, mas com relatos preciosos sobre a sua trajetória política nas comunidades dos morros de Florianópolis, Groh foi pontuando todos os aspectos temáticos selecionados para a entrevista com autêntica expressividade, intensidade e elementos históricos de sua experiência como ‘educador popular’ nas localidades periféricas da capital catarinense. As demais entrevistas ocorreram nos locais de trabalho dos/as educadores e apenas uma foi realizada em minha residência. Dois depoentes autorizaram a divulgação de seus nomes para esta pesquisa.

Importante apreciar ainda que as formas de lembrança dos/as depoentes podem se constituir em fenômenos individuais ou coletivos. Quando imersos em ações coletivas compartilhadas, estes sujeitos depuram e lapidam suas lembranças de acordo com suas percepções particulares, ainda que tecidas ou saturadas pelos grupos nos quais estão inseridos. Logo, a “lembrança pode ser definida como reconstrução do passado, com a ajuda de informações do presente, e por isso sujeita a flutuações e mudanças constantes” (BOSCHILIA, 2004, p. 76).

Destacamos, por fim, a necessidade do recorte temporal desta pesquisa, justamente, devido às questões e aos desafios que se apresentam para a CE/FMMC de maneira permanente e dinâmica. Sempre que foi imperioso relatar a desativação de uma unidade de ensino associada à CE/FMMC ou registrar uma ação estatal que fosse de encontro à mesma, não nos eximimos de comentá-las e analisá-las. Esperamos ter conduzido a análise sem perder o movimento histórico da CE/FMMC, ou seja, sem engessá-lo num recorte temporal que pode nos dar uma falsa ideia de que a Comissão de Educação teve um início e um fim. Por outro lado, sabemos das dificuldades didáticas em sistematizar tantas ações organizadas pela CE/FMMC ocorridas num período de dez anos. Neste caso, as lacunas e os limites de análise devem ser reconhecidos e assumidos por este pesquisador.

4.1. A GÊNESE DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO E SUAS AÇÕES COMUNS (CULTURAIS E AMBIENTAIS)

A constituição da CE/FMMC²²⁹ se deu em outubro de 2000, a partir de um convite realizado pelo coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, às escolas públicas que atendiam as comunidades dos morros de Florianópolis. O motivo deste convite era a problemática da violência nos morros e nas escolas, fruto da presença do narcotráfico. Neste primeiro momento, contou-se com o apoio da Secretaria de Segurança Pública, Polícia Rodoviária, Ministério Público e demais secretarias de Estado para a ampliação da discussão sobre as principais dificuldades estruturais nas comunidades do maciço do Morro da Cruz. Logo, a CE/FMMC nasceu deste processo de debate sobre o distanciamento das escolas em relação à realidade das comunidades dos morros, tendo os seus primeiros encontros na escola de educação básica Lúcia do Livramento Mayvorne e se estendendo para as escolas Jurema Cavallazzi, Celso Ramos, Lauro Müller e o CEI Cristo Redentor, sobretudo.

Como já foi relatado no segundo capítulo, a CE/FMMC não surgiu como ‘comissão’, mas como uma representação de escolas numa reunião de emergência do FMMC em 2000, que à época se chamava *Fórum Interinstitucional*, objetivando a discussão de políticas públicas para as comunidades dos morros do maciço. Tal ‘reunião emergencial’ procurou discutir a problemática da violência nos morros e a sua interferência no processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas que atendiam estas comunidades. Logo, decidiu-se aprofundar a discussão em busca de soluções que iam para além da violência, e que passava também pelos seus efeitos na aprendizagem das crianças e jovens das comunidades dos morros e a maior presença do Estado em tais espaços de convívio (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, s.d).

Desse modo, os elementos que procuravam discutir a ‘identidade da CE/FMMC’²³⁰ estavam alicerçados nos seguintes aspectos: 1) conhecer os processos migratórios e regionais da população que habita as comunidades dos morros; 2) identificar os ‘problemas comuns’ que unificavam a CE/FMMC; 3) compreender a escola como ‘espaço da

²²⁹ Inicialmente, alcunhada de ‘Comissão de Educação, Cultura e Lazer’.

²³⁰ A construção da ‘identidade’ da Comissão de Educação foi e continua sendo um dos pontos cruciais em suas reuniões ordinárias. Em 2004, inclusive, na avaliação do processo de formação continuada das escolas associadas à CE/FMMC, a questão da ‘identidade’ ganhou destaque central (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004b).

comunidade’ e não como ‘um espaço da comunidade’; 4) repensar as práticas pedagógicas docentes em função da formação continuada das unidades de ensino associadas à CE/FMMC; 5) combater coletivamente a evasão e a multirrepetência; 6) defender uma gestão democrática e participativa por meio da eleição direta para diretores com o apoio das comunidades locais; 7) politizar o processo de formação continuada como eixo principal da existência da CE/FMMC, apropriando-se da luta coletiva do FMMC e de seus engajamentos empíricos; 8) defender um ensino de qualidade para as escolas associadas à CE/FMMC. Tais elementos, de certa forma, sintetizam os princípios filosóficos e pedagógicos da CE/FMMC, aprofundados, ampliados e reelaborados durante as etapas de formação continuada, este último, assunto do nosso próximo tópico.

Desde a sua gênese, a maior inquietação da CE/FMMC se deu em função do crescimento acelerado do narcotráfico e da ‘cultura da violência’; pensou-se ainda na criação de uma ‘escola de gestores’, no sentido de consolidar as organizações sociais das comunidades dos morros e fortalecer a experiência da democracia participativa. Dotar-se-ia as lideranças pedagógicas das unidades de ensino associadas à CE/FMMC de subsídios teóricos que lhes permitissem compreender a realidade local e suas vinculações com os processos globais, democratizando as informações e o conhecimento do conjunto dos moradores do maciço.

No cerne desta aproximação entre as escolas e as comunidades dos morros surgiram três ações comuns permanentes da CE/FMMC: o ‘*Pacto das Águas*’, a *Mostra Ambiental*; e a *Mostra Cultural*. Tais ações extrapolavam a ideia de uma festividade cívica ou uma atividade de cunho extracurricular, mas, sobretudo, uma articulação que conjugasse a compreensão da destruição da vegetação dos morros de Florianópolis; a ausência de água potável nestas comunidades; e a potencialização e visibilidade artística das crianças e jovens das comunidades dos morros do maciço.

De todas as ações anteriormente elencadas, o *Pacto das Águas* é a ação mais antiga, e já está em sua oitava edição²³¹. Tal ação ocorre no mês de março, na semana em que se comemora o dia internacional das águas (22 de março). Contudo, de acordo com os propósitos da CE/FMMC, tal pacto se dirige, precisamente, para a exigência de água potável nas comunidades dos morros, tendo em vista que muitas

²³¹ Em 2009, nenhuma das ações foi realizada, tendo em vista o processo de rearticulação da CE/FMMC, que só veio a ocorrer em setembro do mesmo ano.

residências não possuem este serviço e precisam fazer ligações clandestinas²³². Nas temporadas de verão em Florianópolis tal condição ainda se torna mais crítica e, mesmo as residências que possuem a regularização da Casan (Companhia Catarinense de Águas e Saneamento), ficam sem água em suas torneiras²³³. Nos últimos anos, o poder público estadual chegou a cogitar a privatização dos serviços de água e abastecimento na Grande Florianópolis, o que tornaria a situação das comunidades dos morros insustentável. A Figura 22 exemplifica uma das manifestações da CE/FMMC referente ao *Pacto das Águas* em 2004, onde é possível visualizar as crianças dos CEIs associados à CE/FMMC empunhando cartazes sobre a importância da água nos morros. Em tal contexto histórico, o acúmulo de lixo doméstico – e o seu não recolhimento pela COMCAP (Companhia de Melhoramentos da Capital) – além do esgoto a céu aberto, eram as principais reivindicações das comunidades dos morros do maciço. De acordo com a própria chamada de matéria do jornal *Diário Catarinense*, os esgotos nas comunidades do maciço já estariam ameaçando os mananciais, colocando em risco a saúde das famílias que ali residem.

²³² Cabe lembrar, como vimos no primeiro capítulo, que as recentes ocupações nos morros de Florianópolis, em grande medida, são desconsideradas pelo poder público. Logo, os serviços de água e abastecimento, tratamento de esgoto, recolhimento de lixo e energia elétrica acabam não existindo. Ao não se regularizar a ocupação humana nos morros, o poder público pode a qualquer momento expulsar estas pessoas das comunidades do maciço.

²³³ Em 2006, a mobilização da CE/FMMC em relação ao *Pacto das Águas* ocorreu na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (ALESC), atingindo um público de mais de mil e quinhentas pessoas. A Casan, na oportunidade, comprometeu-se em não deixar sem abastecimento hídrico as comunidades dos morros do maciço (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006a).

Figura 22 - Manifestação da CE/FMMC (Pacto das Águas)



Fonte: Diário Catarinense (2004)

Nos arquivos da CE/FMMC não há, praticamente, nenhum dado referente às ações conjuntas da Comissão de Educação no ano de 2003. A partir de 2004, com a mudança na secretaria da CE/FMMC, os registros em forma de atas das reuniões ordinárias e extraordinárias passaram a ser regulares, contribuindo sobremaneira com a sistematização do histórico da CE/FMMC e a memória de suas ações.

No que diz respeito às mostras culturais das escolas associadas à CE/FMMC, as mesmas acontecem desde 2003²³⁴, onde os/as estudantes apresentam as mais diferentes manifestações artísticas (música,

²³⁴ As *Mostras Culturais* das escolas associadas à CE/FMMC já tiveram diferentes palcos: Teatro Ademir Rosa, localizado no CIC (Centro Integrado de Cultura); Centro de Eventos da UFSC e Teatro Álvaro de Carvalho (TAC).

apresentação de dança, teatro, declamação de poemas, capoeira, etc.). Para tanto, é elaborado um roteiro da ordem das apresentações, discutido previamente com todas as unidades de ensino (Cf. Anexo 'A').

Apesar disso, a CE/FMMC tinha clareza dos limites destes encontros culturais, principalmente no que se referia à organização interna de cada unidade de ensino. Na avaliação da 2ª *Mostra Cultural* apresentada em 2004²³⁵ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004c), as escolas associadas à CE/FMMC relataram que as apresentações precisavam melhorar e que se devia respeitar a ordem das mesmas. Os figurinos e os cenários ficaram aquém do esperado e a imprensa local não teria realizado qualquer cobertura do evento. A exposição de arte que foi exibida nesta edição, também não teria atraído o público participante; houve falta de equipes de limpeza depois de cada atração. No entanto, a CE/FMMC aprovou o espaço da *Mostra Cultural*, ponderando ainda que o conjunto das apresentações foi bastante diversificado; ressaltou, todavia, que se criasse uma comissão específica para o encontro de artes, tendo em vista as muitas demandas de cada unidade de ensino ao longo de um ano letivo; a exposição de artes plásticas deveria acontecer de maneira itinerante nas escolas e as apresentações artísticas no período noturno; a data do evento também precisaria ser repensada²³⁶.

²³⁵ Ocorrido no Centro de Eventos da UFSC.

²³⁶ As apresentações no período noturno são realizadas principalmente pelos/as estudantes do ensino médio para um público bem pequeno, pois grande parte dos/as estudantes do diurno não comparecem às apresentações noturnas, além de haver uma participação diminuta das famílias. Isto desestimula estudantes e professores/as. Nesta ocasião, a *Mostra Cultural* aconteceu no dia 1º de dezembro (embora tenha sido idealizado para o mês de outubro), período este em que as escolas realizam os exames finais e que a jornada de trabalho é mais intensa.

Figura 23 - Cartaz da 6ª Mostra Ambiental da CE/FMMC.



6ª MOSTRA AMBIENTAL DAS ESCOLAS DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ

PROGRAMAÇÃO

30 de junho

Socialização das Experiências de Estágio das Escolas do Maciço do Morro da Cruz
8h - Auditório da Reitoria da UFSC

Abertura da Mostra Ambiental
14h - Hall da Reitoria da UFSC

Mesa Redonda sobre os Projetos Desenvolvidos pela UFSC no Maciço do Morro da Cruz
19h - Auditório da Reitoria da UFSC

01 e 02 de julho

Espaço aberto para visitas à Mostra Ambiental
das 8h às 18h - Hall da Reitoria da UFSC

Período de Visitações: 30/06, 01/07 e 02/07
Promoção: Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz
Apoio: Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação e Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFSC

Fonte: Comissão de Educação do Fórum do Maciço (2010)

Figura 24 - 6ª Mostra Ambiental no hall da UFSC



Fonte: Comissão de Educação do Fórum do Maciço (2010)

Já as *Mostras Ambientais* acontecem desde 2003²³⁷. Até o ano de 2008 as mostras eram realizadas na Assembleia Legislativa do estado de Santa Catarina (ALESC), objetivando a visibilidade das principais reivindicações das comunidades dos morros atendidas por estas unidades de ensino junto aos parlamentares catarinenses. Em 2010, pela primeira vez, a mostra ocorreu no *hall* da reitoria da UFSC, contando com seminários específicos²³⁸ no período noturno (v. Figuras 23 e 24).

Entre 2003 e 2007, notadamente, as mostras ambientais contaram com o apoio estratégico do Laboratório de Análise Ambiental (LAAM) da UFSC, coordenado pelo professor Doutor Luiz Fernando Scheibe. Tal apoio estava assentado no projeto ‘plano comunitário de urbanização e preservação do Maciço Central de Florianópolis’, que em parceria com a Comissão de Meio Ambiente (CMA/FMMC) e a

²³⁷ Nos arquivos da CE/FMMC o ano da primeira mostra ambiental aparece como sendo o de 2004, divergindo dos dados do Laboratório de Análise Ambiental (LAAM) do curso de Geografia da UFSC, que aponta o ato inaugural da primeira *Mostra Ambiental* os dias 4, 5 e 6 de junho de 2003. Contudo, ao cruzar os dados obtidos, chegamos à conclusão de que a primeira mostra ocorreu no ano de 2003.

²³⁸ Conforme podemos observar no segundo capítulo.

CE/FMMC, concretizou a primeira *Mostra Ambiental* no ano de 2003. Foram apresentados diversos painéis temáticos, resultados de pesquisas *in loco* nas comunidades dos morros do maciço. No entanto, as mostras ambientais não tinham e não têm apenas caráter informativo ou ilustrativo²³⁹. Tais pesquisas do LAAm buscavam instrumentalizar e assessorar a CMA/FMMC e a CE/FMMC para a elaboração de um plano diretor específico para as comunidades dos morros, favorecendo a integração ‘cidade/maciço’ (SCHEIBE, 2004).

A primeira *Mostra Ambiental* foi aberta oficialmente pelo vice-governador do estado de Santa Catarina, Eduardo Pinho Moreira, e pelo presidente da Assembleia Legislativa daquele período, o deputado estadual do PT, Volnei Morastoni. O evento teve a participação e a visitação de aproximadamente 3.000 pessoas. As escolas associadas à CE/FMMC apresentaram trabalhos (painéis, maquetes, apresentações musicais) relacionados, especialmente, à quantidade e qualidade da água doce para a sobrevivência do planeta; reciclagem do lixo; ocupação urbana em áreas de nascentes e a poluição das fontes naturais; merenda sem agrotóxico; violência e narcotráfico; legislação urbanística e aerofotogrametrias das décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990; mapeamentos geológicos e geomorfológicos no Maciço Central de Florianópolis; e áreas suscetíveis a riscos ambientais (deslizamentos e quedas de blocos). Após a realização da *Mostra Ambiental*, os professores e professoras das escolas associadas à CE/FMMC reuniram-se com integrantes do LAAm para fazerem uma avaliação da mesma, opinando sobre os limites, avanços e sugestões para os eventos futuros²⁴⁰ (Idem, 2004).

Não obstante, uma das ações comuns mais importantes realizadas pela Comissão de Educação ocorreu no dia 24 de agosto de 2004, mobilizando as comunidades do maciço em direção à ALESC, objetivando a exigência de projetos sociais para estas pessoas (v. Figuras 25, 26 e 27). Nesta manifestação, houve uma participação significativa das famílias das comunidades dos morros, além de muitas crianças. A CE/FMMC ao avaliar esta manifestação chegou a considerar

²³⁹ De acordo com o geógrafo Joel Pellerin (UFSC), especialista em Cartografia Geomorfológica, a expansão urbana no maciço do Morro da Cruz é realmente alarmante. Em 1966 a ocupação urbana do maciço era de 597 ha; em 1978 a ocupação já estava em 972 ha; em 2000, 1.193 ha; e em 2002 em 1220 ha. As áreas verdes do Maciço Central estão cada vez mais escassas e os riscos de deslizamentos nas encostas representam um perigo permanente para os/as seus/suas moradores/as (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2008a).

²⁴⁰ Cabe realçar que o LAAm projetava as mostras ambientais em conjunto com a CMA/FMMC e a CE/FMMC, reunindo-se nos espaços das escolas com os/as professores/as mais diretamente envolvidos/as com esta atividade pedagógica.

– ainda que de forma superestimada – de que o FMMC era o “pólo de referência no conjunto do estado” (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004 d). A manifestação gerou grande repercussão na imprensa e as propostas de audiências públicas com os parlamentares foram encaminhadas pelo então deputado estadual, João Henrique Blasi. Dentre as principais reivindicações desta manifestação sucedida em 2004, citamos as seguintes: continuidade do projeto saber e sabor (merenda sem agrotóxico); projeto específico para a formação de professores que atendem as crianças e jovens das comunidades dos morros; projeto ‘escola aberta’²⁴¹; projeto rádio-escola; cobertura das quadras esportivas das escolas associadas à CE/FMMC; compra de terreno para a construção do parque infantil do CEI Cristo Redentor; transporte gratuito para os eventos e as ações comuns elaboradas pela CE/FMMC; projeto de inclusão digital; conclusão das reformas das escolas Silveira de Souza e Celso Ramos; projeto ‘polícia comunitária’; projeto de reciclagem de lixo; revitalização da biblioteca da comunidade do Mont Serrat; e funcionamento de uma rádio comunitária.

²⁴¹ Segundo o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, o projeto *escola aberta*, idealizado pelo ex-Secretário de Educação, Jacó Anderle, não era “algo concreto, não saía do papel e não chegaria a operacionalizar-se” (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004e). Em outras palavras, o projeto *escola aberta* idealizado pela CE/FMMC, recomendava a contratação de profissionais habilitados para atividades desportivas e de iniciação à informática nos finais de semana nestas escolas, porém sem que as mesmas fossem voluntárias. Na perspectiva estatal, além do trabalho voluntário, os próprios professores destas unidades de ensino revezar-se-iam nos finais de semana para atender a comunidade local, sem qualquer acréscimo pecuniário em seus salários.

Figura 25 - Manifestação da CE/FMMC na ALESC



Fonte: Jornal A Notícia (2004)

Podemos depreender do que foi relatado até aqui, de que as ações conjuntas das escolas associadas à CE/FMMC, embora presentes no calendário escolar destas unidades de ensino, ainda estão longe de se configurarem como ações efetivamente orgânicas. Em 2006, na avaliação coletiva das ações comuns realizadas pela CE/FMMC, seus representantes abalizaram que ainda era necessário aprimorar a relação entre os/as estudantes e os/as professores na organização das mostras ambientais e culturais, além de que a ‘qualidade’ dos trabalhos apresentados – principalmente nas mostras ambientais – ainda estava aquém do esperado. Os/as representantes da CE/FMMC assinalavam do mesmo modo que os/as parlamentares catarinenses não visitavam a *Mostra Ambiental*, embora a mesma estivesse concentrada no *hall* da

ALESC (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006b). Tais expectativas frustradas se refletiam ainda no interior das próprias unidades de ensino, onde os/as diretores/as destas escolas se queixavam constantemente do pouco envolvimento dos/as professores/as nas ações comuns da CE/FMMC, sobrecarregando sempre os/as mesmos/as trabalhadores/as em educação. As expressões mais utilizadas pelos/as representantes da CE/FMMC eram: ‘angústia’ e ‘falta de compromisso’ no ‘interno das unidades de ensino’.

Figura 26 - Projeto de desenvolvimento social para as áreas empobrecidas de Florianópolis

SAIBA MAIS <small>Detalhes dos projetos que integram o Plano de Desenvolvimento Social para as Áreas Empobrecidas de Florianópolis, entregue aos deputados e que se encontra nas mãos do governador Luiz Henrique da Silveira.</small>					
PROJETO SABER E SABOR <ul style="list-style-type: none"> • Garantia de merenda orgânica duas vezes por semana a todas as escolas do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Custo mensal: R\$ 9.664,00. 	Vivências em educação ambiental, R\$ 1.892,00.		desejos, informações e conhecimento. Custo total: R\$ 12 mil.	REFORMA E CONSTRUÇÃO DE PARQUE INFANTIL <ul style="list-style-type: none"> • Reivindicação específica para o CEI Anjo da Guarda. Não há previsão de custo. 	PROJETO POLÍCIA COMUNITÁRIA <ul style="list-style-type: none"> • “Tem como objetivo garantir maior segurança para os moradores do Maciço do Morro da Cruz, transformando a atuação da polícia de uma abordagem repressiva para uma abordagem mais humanizadora”. Custo anual: R\$ 23.535,00.
PROJETO FORMAÇÃO DE PROFESSORES <ul style="list-style-type: none"> • Visa constituir dois grupos de professores em torno de problemáticas enfrentadas pelas comunidades. Custo total: R\$ 16 mil. 	PROJETOS ESPECIAIS <ul style="list-style-type: none"> • Visa garantir recursos humanos para que as escolas funcionem com as condições necessárias ao atendimento adequado das comunidades. São necessários profissionais para atuar nas bibliotecas, laboratórios de informática, coordenação de turno e pedagógica, plantão e apoio pedagógico e projetos de teatro, música, dança e esportes. Total de profissionais necessários: 68. Carga horária: 1.650 horas. 	COBERTURA DE QUADRAS ESPORTIVAS <ul style="list-style-type: none"> • Custo aproximado: R\$ 40 mil por escola. 	CONSTRUÇÃO DE GINÁSIOS DE ESPORTES <ul style="list-style-type: none"> • Eles devem ser edificadas nas escolas Jurema Cavallazzi (José Mendes) e Lúcia do Livramento Mayvome (Morro da Caixa/Mont Serrat). 	TRANSPORTE PARA OS EVENTOS DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO <ul style="list-style-type: none"> • Custo total: R\$ 21 mil. 	
PROJETO ESCOLA ABERTA <ul style="list-style-type: none"> • Uso de espaços ociosos das escolas durante a semana, sábados, domingos e feriados. Custos: Saúde solidária, R\$ 9 mil; Escolinhas esportivas, R\$ 1 mil; 	PROJETO RÁDIO-ESCOLA <ul style="list-style-type: none"> • Oferecer espaço de expressão de opiniões, talentos, angústias, 	COMPRA DE TERREIROS PARA CONSTRUÇÃO DO PARQUE INFANTIL DO CRI-TO REDENTOR <ul style="list-style-type: none"> • Os imóveis custam R\$ 40 mil e R\$ 55 mil. 	CONCLUSÃO DAS OBRAS DE REFORMA DAS ESCOLAS SILVEIRA DE SOUZA E CILDO RAMOS <ul style="list-style-type: none"> • Não há custo estimado. 	PROJETO DE RECICLAGEM DE LIXO <ul style="list-style-type: none"> • Sem custo estimado. 	PROJETO DE REABILITAÇÃO DA BIBLIOTECA DO MONT SERRAT <ul style="list-style-type: none"> • Sem custo definido.
			PROJETO DE INCLUSÃO DIGITAL <ul style="list-style-type: none"> • Visa garantir à comunidade conhecimento e domínio da informática. Já é desenvolvido nas escolas Lauro Müller e Henrique Stodiek. Custo: R\$ 10 mil. 	RÁDIO COMUNITÁRIA <ul style="list-style-type: none"> • O Fórum do Maciço já possui parte dos recursos, faltando apenas R\$ 5 mil. 	

Fonte: Jornal *A Notícia* (2004)

Além disso, o Estado também frustrava as expectativas da CE/FMMC ao não levar adiante o decreto estadual nº 190 de 6 de maio de 2003, que tratava do ‘plano de desenvolvimento social para as áreas empobrecidas de Florianópolis – projeto piloto do Maciço da Cruz’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007b). Tal decreto previa a concepção de uma Comissão Intersetorial de segurança preventiva e de qualidade de vida nas comunidades dos morros do maciço, conforme

análise desenvolvida no capítulo 2. Durante o ano de 2003 foram realizadas 11 reuniões desta Comissão Intersetorial para a implantação do projeto piloto previsto no decreto nº 190, que acabou nunca saindo do papel. Como o decreto não teve força de lei, em 2004 as lideranças comunitárias do maciço e suas respectivas comissões optaram pela estratégia de ‘audiências públicas’ como forma de interlocução com o governo estadual, exigindo não só o que o decreto de 2003 apontava, mas ampliando suas bases reivindicatórias²⁴².

Em 2005 a prefeitura de Florianópolis decretou que as áreas de ocupação do maciço seriam zonas especiais de interesse social (ZEIS), em conformidade com a Lei Federal 10.257, que instituiu o ‘estatuto da cidade’ (LEMA; SILVA, 2007, p. 8-9). Um ano depois, as obras do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) do governo federal entraram na pauta de reivindicações das comunidades dos morros, muito embora se saiba que grande parte das reformas infraestruturais nos morros de Florianópolis encontre-se bem distantes de sua consecução, gerando inúmeros protestos contra as empresas que venceram as licitações para o encaminhamento das obras²⁴³.

²⁴² O que levou as comunidades dos morros do maciço – com o apoio da CE/FMMC – a uma grande manifestação em agosto de 2004 (v. Figuras 4, 5 e 6).

²⁴³ Sobretudo, no que se refere ao ‘controle social’ do que está sendo realizado em termos de obras efetivamente estruturais nos morros. As comunidades não têm acesso ao cronograma das obras e também não opinam sobre os critérios licitatórios que definem as empresas que executarão tais obras. A ausência de transparência na utilização dos recursos públicos por parte do poder municipal tem gerado reuniões sistemáticas nas comunidades dos morros, principalmente na comunidade do Alto da Caieira do Saco dos Limões, onde até o momento não se definiu qualquer obra prioritária.

Figura 27 - Manifestação das comunidades dos morros



Fonte: Diário Catarinense (2004)

Entretanto, o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, chegou a salientar numa das reuniões ordinárias da CE/FMMC de que a relação da Comissão de Educação com o Fórum do Maciço era bastante frágil ou tímida, o que acabava por se refletir nas 'ações comuns'. Groh indagava: até que ponto existe uma representação das unidades de ensino nas lutas do Fórum do Maciço? Os/as educadores/as têm consciência da realidade/contexto das unidades de ensino? Que olhar as unidades de ensino tem sobre os seus educandos? É um olhar real? Qual é a integração entre a escola e a comunidade? Na mesma ocasião, o líder comunitário Ruy Alves (atualmente residindo na comunidade do Alto da Caieira do Saco dos Limões) enfatizava a importância da educação ambiental não como algo pontual, mas como um exercício permanente de formação pedagógica e curricular nestas escolas²⁴⁴ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007a).

²⁴⁴ Foi neste momento histórico que surgiu o primeiro contato com a educadora Clarice Trindade, responsável pela 'Sala Verde' da UFSC. A 'sala verde' conta com o apoio de várias instituições no âmbito do programa 'salas verdes' vinculadas ao Ministério do Meio Ambiente.

Se tomarmos os principais elementos que, teoricamente, unificam estas unidades de ensino, perceberemos os imensos desafios e contradições que precisam ser superados. O primeiro deles – conhecer a heterogeneidade populacional que habita as comunidades dos morros de Florianópolis –, ainda é uma fronteira a ser transposta, seja do ponto de vista de como estas pessoas produzem a sua vida material, seja do ponto de vista das diferentes realidades regionais das quais as mesmas se originaram. Desconhecer o público a ser atendido no contexto destas escolas pode promover toda a sorte de ‘exclusões’ e culpabilização das famílias. Mormente, quando a própria escola não reconhece os seus mecanismos de ‘distinção simbólica’, priorizando processos de aprendizagem/avaliação descontextualizados da realidade, há um elevado risco de se naturalizar e/ou reforçar a ideia de ‘destino social’, isto é, o *locus* social do/a estudante definiria *a priori* a sua incapacidade de aprender.

No que diz respeito ao segundo e terceiro elementos – o que unifica as escolas associadas à CE/FMMC e a escola como ‘espaço da comunidade’ – entendemos que há uma compreensão inerme por parte destas unidades de ensino de que o público escolar vem de uma mesma realidade, porém, as práticas pedagógicas não mudam em função disso. E considerando o quarto elemento (formação continuada e práticas pedagógicas), não nos parece – de acordo com a análise dos documentos produzidos pela CE/FMMC – de que o processo de formação continuada tem conseguido atender os interesses dos/as professores/as em seus contextos escolares, muito menos ampliar e reestruturar os projetos políticos e pedagógicos destas unidades de ensino.

O quinto aspecto – combater coletivamente a evasão e a multirrepetência – tem sido um desafio permanente destas escolas, tendo em vista os números cada vez mais reduzidos de matrículas e a desastrosa consequência de fechamento de três escolas que atendiam as comunidades dos morros pelo poder público. Todavia, se por um lado há elementos intrínsecos nestas escolas que favorecem a evasão ou a multirrepetência, por outro lado, o Estado se desresponsabiliza de sua tarefa precípua em oferecer uma educação de qualidade e condições dignas de trabalho aos professores e professoras. Afinal, a diminuição

Suas ações estão voltadas à educação ambiental e à intervenção socioambiental na Grande Florianópolis. A ‘sala verde’ iniciou as suas atividades em outubro de 2004 e sua ‘parceria’ com a CE/FMMC se deu de forma mais intensa entre os anos de 2007 e 2008 (Cf. SALA VERDE, 2011). Vale ressaltar do mesmo modo que em tal contexto histórico, a Comissão de Meio ambiente do FMMC não se encontrava atuante e o apoio estratégico do LAAM ocorria de forma bastante esparsa.

das matrículas não são condições únicas das escolas associadas à CE/FMMC, mas um fenômeno que tem se ampliado em várias unidades de ensino espalhadas pela Grande Florianópolis. A questão que precisaria ser exaustivamente discutida e investigada, tanto pelo poder público como pelas escolas envolvidas, é justamente o porquê de crianças e, sobretudo, jovens, estarem fora das escolas. Por que as matrículas diminuem? Onde estão as crianças e jovens em idade escolar? O que significa para as famílias destas crianças e jovens terem as escolas próximas de suas casas desativadas pelo poder público?

Os demais princípios defendidos pela CE/FMMC (gestão democrática, eleição direta para diretores/as, politização da formação continuada e ensino de qualidade) são elementos tensionadores no atual estágio de articulação da CE/FMMC, tendo em vista que nem todos os/as professores/as concordam com a eleição direta, tema que será discutido e aprofundado mais adiante no terceiro tópico.

No atual estágio de precarização docente o ‘tempo de vida dos indivíduos’ está sob a égide do ‘tempo reificado do capital’, tendo como mediador o Estado burguês. Isto significa, nos termos de Mészáros (2007, p. 34; 50), de que a existência dos seres humanos (e em nosso caso, a existência dos professores e professoras) deve ser potencialmente significativa, libertando-os dos constrangimentos brutalizantes de uma ‘remota existência’ e restrita à ‘mera sobrevivência’, projetando-o para escolhas efetivamente genuínas. A tirania do ‘tempo do capital’ tem de ser desafiada conscientemente diante da conformação estabelecida em relações sociais estruturalmente predeterminadas e arraigadas como estas que nos propomos a analisar.

4.2. O CARÁTER TEMÁTICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO

Na gênese da CE/FMMC, as escolas Lúcia do Livramento Mayvorne, Jurema Cavallazzi, Lauro Müller, Celso Ramos e o Centro de Educação Infantil Cristo Redentor, organizaram-se e elaboraram um projeto de formação continuada de 360 horas, posteriormente aprovada pela Secretaria de Estado da Educação (SED) para os três anos subsequentes (2001, 2002 e 2003)²⁴⁵. Tal projeto objetivava subsidiar

²⁴⁵ Logo, seriam destinadas 120 horas de formação continuada para 2001; 120 horas para 2002 e 120 horas para 2003. Mas, a partir de 2002 as etapas foram reduzidas para 40 horas com cinco encontros mensais de 8 horas.

teoricamente e metodologicamente a construção coletiva dos PPPs das escolas envolvidas, ressaltando-se em tal projeto a escolha de temáticas afins, sobretudo aquelas voltadas ao currículo, à metodologia de ensino e à avaliação. A temática de formação continuada foi denominada ‘Projeto Político-Pedagógico: uma produção coletiva’, visando estabelecer ações comuns, atingindo um universo de 250 profissionais destas unidades de ensino e beneficiando aproximadamente 6 mil estudantes (NACUR, 2002, p. 8).

As temáticas propostas pelas escolas associadas à CE/FMMC e devidamente aprovadas pela SED para o projeto de formação continuada neste primeiro momento eram as seguintes: 1) conjuntura mundial e suas tendências frente à globalização; 2) políticas públicas: a educação como um direito social coletivo; 3) relações de poder na escola e na sociedade; 4) gestão democrática (administrativo-financeira e pedagógica); 5) diversidade sociocultural, ética e de gênero; 6) construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino; 7) currículo: avaliação como processo, metodologia, interdisciplinaridade, ritmo, tempo, espaço, conteúdos e conhecimento; 8) ética, cidadania e valores; 9) educação e tecnologia; 10) concepções pedagógicas e teorias de ensino-aprendizagem; 11) processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade; 12) conhecimento científico e saber popular; 13) escola como espaço público de produção do conhecimento; 14) cultura, lazer e recreação; 15) evasão e repetência; 16) avaliação da prática educativa; 17) violência e trabalho infanto-juvenil; 18) educação ambiental; 19) influência dos meios de comunicação na formação, controle e alienação dos sujeitos sociais (Idem, p. 8-9). Percebe-se aqui que em sua gênese²⁴⁶, a CE/FMMC, aparentemente, tinha clareza de seus princípios filosóficos e pedagógicos, representados de forma densa nestes 19 tópicos de formação continuada docente.

O projeto de formação continuada neste contexto histórico foi pensado e elaborado para o ano de 2001. Em sua primeira etapa, com 40 horas de formação, houve uma contextualização histórica do processo de ocupação dos morros de Florianópolis realizado pelas próprias lideranças comunitárias. O texto que subsidiou teoricamente este primeiro encontro foi ‘Reflexões sobre a escola pública’, retirado dos

²⁴⁶ Ressalta-se que os/as representantes da CE/FMMC eram formados/as em sua totalidade pelos diretores/as das escolas até 2009. A partir de 2010, esta representação se ampliou com a participação de supervisores, orientadores educacionais e assistentes técnicos pedagógicos. Ainda é muito difícil a participação dos/as professores/as das diferentes áreas do conhecimento nas reuniões ordinárias da CE/FMMC.

cadernos pedagógicos da constituinte escolar da prefeitura de Porto Alegre/RS, desafiando professores/as e lideranças comunitárias para um debate sobre os modelos de escola que atendem as crianças e jovens das comunidades do maciço e o ‘tipo de educação’ que lhes é proporcionado (Idem, p. 10).

Esta formação continuada das escolas associadas à CE/FMMC em 2001, contou com o apoio do ‘Projeto Travessia’ em parceria com a União Catarinense de Estudantes (UCE); o Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA), ONG presidida por Vilson Groh e localizada na comunidade do Mont Serrat; a Associação dos Amigos da Casa da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó (ACAM) e o Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP), ambas coordenadas por Groh. Contou-se também nesta formação com um grupo de professores e professoras voluntárias responsáveis pelo ‘vestibular solidário’, destinado a atender os/as jovens das comunidades dos morros do maciço, impossibilitados de pagar as elevadas mensalidades dos ‘cursinhos’ privados existentes em Florianópolis.

No que se refere à segunda etapa da formação continuada das escolas associadas à CE/FMMC em 2001, Nacur (Idem, p. 18) relata que a mesma passou a ser mensal – um encontro de 8 horas –, com carga total de 40 horas. Porém, nesta segunda etapa, a autora aponta que a discussão sobre a ‘avaliação’ se deu a partir das novas diretrizes da SED, sem qualquer discussão prévia com as escolas associadas à CE/FMMC, denotando a interferência sistemática do poder público através de suas agências educacionais. A terceira e última etapa da formação continuada em 2001 teve por tema a “Interdisciplinaridade e rede”, coordenada pela professora Tania Mara Hahn²⁴⁷, além da discussão sobre a ‘educação ambiental’.

Embora as temáticas iniciais pensadas para a formação continuada em 2001 não tenham sido totalmente abandonadas, alguns temas ou eixos temáticos tornaram-se o ‘núcleo duro’ da formação continuada, transversalizando as discussões pedagógicas em cada unidade de ensino associada à CE/FMMC, de acordo com as realidades específicas destas escolas. Desse modo, pontos como ‘sexualidade’, ‘avaliação’, ‘meio ambiente’ e ‘violência’, tornaram-se os eixos temáticos articuladores destas escolas, presentes até hoje no processo de formação continuada. Em seguida, mais dois eixos temáticos se incorporaram aos quatro preexistentes: o eixo temático ‘saber e sabor’

²⁴⁷ Tania Mara Hahn é Mestre em Ergonomia pelo Programa de Pós-Graduação da Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), diplomação obtida em 1999.

(merenda sem agrotóxico), e o eixo ‘comunicação’, que objetivava a organização de um jornal comunitário do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, conforme acompanhamos no segundo capítulo²⁴⁸.

Contraditoriamente, o que nos chama a atenção, é de que desde a composição da CE/FMMC já havia uma grande insatisfação dos professores e professoras destas unidades de ensino em relação ao modelo de formação continuada²⁴⁹. Para estes/as professores/as, era necessário ‘praticizar’ os eixos temáticos discutidos nas escolas, subordinando tais conhecimentos à prática pedagógica cotidiana. Em outras palavras, o que estava em jogo era o modelo de formação continuada, assentado em palestras, seminários, etc.. Os/as professores/as reivindicavam uma formação mais interativa, onde pudessem trocar experiências, elaborar planos de ensino conjuntos e/ou realizar oficinas temáticas.

No que concerne ao primeiro encontro de formação continuada no ano de 2002, o principal tema de discussão da CE/FMMC foi a problemática da água, já que as comunidades dos morros do maciço até hoje sofrem com o seu desabastecimento, principalmente no verão. Foi a primeira vez que a CE/FMMC realizou a ação comum denominada *Pacto das Águas*, como pudemos observar no tópico anterior.

Ao nos determos mais especificamente aos documentos produzidos pela CE/FMMC em relação ao processo de formação continuada, pudemos identificar os temas trabalhados na formação continuada de 2003²⁵⁰ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2003),

²⁴⁸ Além destes seis eixos temáticos, mais quatro eixos foram incorporados posteriormente: ‘Arte-Educação’, ‘Informática’, ‘Bibliotecas Integradas’ e ‘Relações étnico-raciais e de gênero’ (DANTAS, 2010, p. 45).

²⁴⁹ Contraditório porque os/as professores/as deveriam opinar a respeito do modelo de formação continuada da qual fariam parte. Entretanto, nem sempre as temáticas de formação se originavam do conjunto do corpo docente destas escolas e, sim, da representação destas unidades de ensino por meio da Comissão de Educação.

²⁵⁰ Embora fuja de nossa análise, gostaríamos apenas de destacar que entre 2002 e 2003, portanto, no final do governo Esperidião Amin (1999-2002) e início do governo Luiz Henrique da Silveira (2003-2010), todas as escolas públicas mantidas pelo estado de Santa Catarina passaram a discutir em suas respectivas unidades de ensino a elaboração de um novo Plano Estadual de Educação (PEE). As escolas associadas à CE/FMMC apresentaram uma série de recomendações ao poder público, que nunca foram levadas adiante, já que até hoje a matéria do ‘novo’ PEE não foi devidamente estudada e aprovada pela Assembleia Legislativa catarinense. No que tange mais especificamente à contribuição da CE/FMMC à elaboração da redação do PEE, podemos destacar estes tópicos: diagnóstico da realidade das comunidades dos morros de Florianópolis; o sucateamento das escolas e a falta de ‘recursos humanos’ para o seu adequado funcionamento (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, s.d). A principal preocupação da CE/FMMC era com o crime organizado (narcotráfico) e a ‘vulnerabilidade socioeconômica’ das crianças e jovens moradoras das comunidades dos morros. Além disso, a CE/FMMC defendia na

destacando-se os seguintes pontos: 1) retrospectiva da caminhada da CE/FMMC; 2) currículo; 3) discussão/encaminhamento dos eixos temáticos; 4) afetividade e aprendizagem; 5) currículo por projetos; 6) oficinas (consciência corporal, biodança, limites e espaço, meio ambiente, jornal escolar, contação de histórias, rádio-escola, uso do livro didático, economia solidária, formação política, saúde vocal, trabalho com as ‘emoções’, sexualidade); 7) diferença entre ato infrator e ato indisciplinar; 8) avaliação final e encaminhamentos. Tais temas foram elaborados e discutidos nas reuniões da CE/FMMC e foi, sobretudo, no segundo semestre de 2003, que o debate sobre o currículo escolar ganhou corpo nas discussões da CE/FMMC e em seu processo de formação continuada. Havia naquele momento histórico uma influência teórica do educador espanhol Fernando Hernández, especialmente no que dizia respeito ao estudo da ‘pedagogia de projetos’ (DANTAS, 2007).

Além disso, pelos temas anteriormente citados, fica patente a grande quantidade de oficinas voltadas à expressão corporal e à saúde dos professores, elementos de formação muito reivindicados por estes/as trabalhadores/as em educação, tendo em vista a elevada carga de trabalho e as relações hostis entre estes trabalhadores em suas respectivas unidades de ensino. A formação ocorreu na escola de educação básica Padre Anchieta e teve uma boa avaliação dos/as professores/as envolvidos/as e também da própria CE/FMMC. Deve-se considerar, porém, que nos dias de formação continuada as escolas associadas à Comissão de Educação não realizam nenhuma atividade com estudantes em seus três turnos. Entretanto, nem sempre se pode contar com todos/as os/as trabalhadores/as em educação destas escolas na formação continuada, já que muitos/as trabalham em outras unidades de ensino não associadas à CE/FMMC.

Porém, o que ficou de essencial na formação continuada realizada em 2003 foi a necessidade da reformulação dos projetos políticos e pedagógicos de cada unidade de ensino, mediante uma discussão aprofundada da dimensão curricular presente em tais espaços educativos. Para tanto, partiu-se dos eixos temáticos elaborados pela CE/FMMC, desembocando em oficinas voltadas à sexualidade e ao meio ambiente, assim como discussões pertinentes à violência e à

incorporação do documento do PEE em curso a aprovação e a implementação de um novo plano de cargos e salários para os/as professores/as com um reajuste que recuperasse as perdas acumuladas até o final de 2004, além de ensino em tempo integral para as crianças e jovens do ensino fundamental. Defendia-se também bolsa de estudos para jovens em situação de ‘miserabilidade’ e a ‘reconceitualização’ do projeto ‘escola aberta’.

avaliação escolar. No que tangia ao tema da violência, houve uma palestra sobre ‘ato infrator’ e ‘ato indisciplinar’, denotando a preocupação dos/as professores/as das escolas associadas à CE/FMMC com os repercutidos episódios de agressão nestas unidades de ensino praticados pelos/as estudantes. Não por acaso, a escola de educação básica Hilda Theodoro Vieira elaborou o projeto denominado ‘agentes da paz’, devido aos constantes atos de vandalismo praticado por jovens estudantes ao prédio escolar. Através de ‘parcerias’ com o comércio local, a escola Hilda Theodoro Vieira conseguiu promover a geração de emprego para estes jovens, além de bolsas gratuitas para estudos de uma língua estrangeira. Os jovens – pois em sua grande maioria eram meninos – que mais depredavam o patrimônio escolar passaram a ter função de destaque como ‘agentes da paz’, cuidando dos/as estudantes menores e evitando as brigas durante o recreio.

Todavia, a discussão sobre a avaliação escolar foi a que mais rendeu polêmicas, notadamente na celeuma envolvendo a ‘certificação quantitativa’ e a ‘certificação qualitativa’. A escola de educação básica Lauro Müller, por exemplo, queria abolir a certificação quantitativa e utilizar apenas o instrumento de ‘pareceres descritivos’ e, em caso de transferência de estudantes, uma comissão de professores e especialistas educacionais elaborariam uma nota para este/a estudante egresso/a. Contudo, tanto a Secretaria de Estado da Educação (SED) quanto a Gerência Regional de Educação e Inovação (GEREI) foram contrárias a esta mudança. Para as famílias destes/as estudantes – acostumadas com o ritual das notas – os pareceres descritivos pareciam ‘mascarar’ aquilo que o/a estudante efetivamente havia aprendido. Apesar da polêmica, algumas escolas mantiveram os pareceres descritivos (principalmente as escolas Lauro Müller e Jurema Cavallazzi), estabelecendo instrumentos de rendimento escolar através de um quadro com critérios avaliativos de dimensão mais cognitiva e outro com critérios mais voltados à subjetividade destes/as estudantes (relações interpessoais, criatividade, potencialidade artística, etc.), conforme Anexo ‘B’.

A partir das oficinas oferecidas em 2003, algumas escolas implementaram a ‘rádio-escola’, pertencente ao eixo temático ‘comunicação’. A rádio-escola estimulava a criatividade dos/as estudantes, já que era necessário pensar nos temas da programação e organizar repertórios musicais de acordo com as características culturais de cada comunidade escolar. Nas unidades de ensino onde os grêmios estudantis estavam efetivamente organizados, elaboraram-se também boletins informativos e jornais artesanais.

Na discussão da formação continuada de 2004, as escolas associadas à CE/FMMC persistiram com o debate sobre a ‘identidade coletiva’, reconhecendo que os espaços dos encontros da Comissão de Educação são ‘consistentes’, ‘alimentam’, ‘dão força’ ou são ‘força viva’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004e). Sobretudo, havia a compreensão por parte da CE/FMMC de que a articulação entre as escolas e as famílias das comunidades dos morros ainda eram precárias e de que era urgente que o FMMC produzisse um material (panfleto, estudo, relatório, documento norteador, etc.) sobre a sua atuação política em Florianópolis. O ‘calendário comum’ foi apontado neste período como um ponto positivo da identidade da CE/FMMC, sinalizando para a elaboração de um currículo escolar diferenciado para estas unidades de ensino.

Em 2004 a CE/FMMC procurou debater em sua formação continuada, fundamentalmente, a dimensão política da *gestão escolar*, a partir de ações pedagógicas comprometidas com a ‘formação do cidadão’. Para tanto, contou com a presença da professora Ana Aquini, hoje ex-coordenadora do SINTE regional, que ressaltou em sua palestra que o SINTE apoiava a eleição direta para diretores e diretoras das escolas associadas à CE/FMMC, que viria a acontecer em novembro de 2004 (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004f). Nesta oportunidade, houve a participação de 85 educadores/as²⁵¹. O evento também teve a presença de uma representante da SED, Edir Seemund, que apresentou alguns tópicos sobre o projeto de lei que dispõe sobre as funções de direção das escolas públicas e as formas de escolhas de diretores²⁵².

Os professores e professoras participantes da formação continuada realizada em setembro de 2004 manifestaram-se em relação aos seguintes pontos: 1) qual é o papel do/a diretor/a na escola? 2) o diretor é um articulador ou uma liderança na comunidade? 3) quais são as diferenças entre ‘diretor/a eleito/a’ e ‘diretor/a indicado/a’? Tais indagações aparentemente óbvias denotavam uma provocação da plenária em relação à representante da SED ou ainda uma maneira de se discutir coletivamente as ações dos diretores e diretoras das escolas

²⁵¹ Se levamos em consideração a quantidade de professores efetivos e ACTs deste período (em torno de 350 professores) nas escolas associadas à CE/FMMC, o índice de participação no processo de formação continuada foi muito baixo, em torno de 25%.

²⁵² Tratava-se da emenda substitutiva global ao projeto de lei nº 0087/2003, que dispunha sobre a eleição dos dirigentes das unidades escolares da rede pública do estado de Santa Catarina; da lei 6.709 de 12 de dezembro de 1985, que instituiu eleições e estabelecia normas para a escolha de diretores das escolas públicas estaduais; e da lei nº 8.040, de 26 de julho de 1980, que dispunha sobre as funções de direção das escolas públicas e forma de escolha dos diretores (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004f).

associadas à CE/FMMC, que embora em sua maioria eleitos, estavam longe de serem representações consensuais²⁵³. No que concerne à avaliação da CE/FMMC sobre esta formação, entretanto, apontou-se que o trabalho desenvolvido pelos diretores e diretoras estava ‘centrado na conscientização do corpo docente’ e que tal discussão passava amplamente pela redemocratização da educação. A CE/FMMC ainda repudiou o critério de obrigatoriedade do ‘curso de gestores’ determinado pela SED para as candidaturas dos diretores. Um representante da CE/FMMC chegou a afirmar de que é ‘bom ser diretor e que deveríamos dividir esta função’, referindo-se, possivelmente, a uma direção de caráter colegiado (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004g).

Na sequência houve mais uma etapa da formação continuada de 2004 tendo como temática o debate sobre a gestão democrática participativa (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004h), ocorrida nas dependências do auditório da Justiça Federal. Neste encontro, enfatizou-se que o cotidiano escolar exigia uma nova postura dos professores e de que as práticas pedagógicas teriam de ser repensadas. Vilson Groh afirmou neste encontro, que o Fórum do Maciço surgiu das ‘bases’ e que se tornava cada dia mais imperioso o envolvimento dos/as professores/as em suas respectivas realidades escolares. O diferencial do trabalho pedagógico, de acordo com Groh, estaria concentrado na formação dos sujeitos históricos, aliada à ‘competência profissional’. Houve neste encontro trocas de experiências pedagógicas entre as escolas associadas à CE/FMMC.

Em novembro de 2004 mais uma etapa da formação continuada ocorreria no auditório da escola de educação básica Padre Anchieta. Nesta etapa participaram 120 professores/as, objetivando a discussão da ‘identidade’ do FMMC e da Comissão de Educação (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004b). A metodologia utilizada para a discussão da identidade da CE/FMMC neste momento foi a apresentação de painéis

²⁵³ No que se refere ao processo de eleição para diretores e diretoras, a CE/FMMC compreendia que era necessária a descentralização das direções. Em outras palavras, a direção escolar deveria ser encarada como ‘um serviço’ e não como ‘um cargo vitalício’. Ficava evidente a necessidade de se ampliar o debate nas etapas da formação continuada e de que não havia consenso entre as escolas associadas sobre o trabalho pedagógico dos diretores e o processo eleitoral, colocando em campos antagônicos a eleição direta e a indicação de diretores (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004d).

por cada unidade de ensino, onde estas escolas apontavam os limites e as possibilidades das atividades pedagógicas conjuntas²⁵⁴.

Nesta direção, as representações docentes da escola de educação básica Hilda Theodoro Vieira apontaram que os problemas das escolas associadas à CE/FMMC eram comuns e, que por conta disso, as soluções também deveriam ser conjuntas; avaliavam de forma positiva a troca de experiências pedagógicas entre as escolas e a valorização do/a professor/a nas chamadas ‘vivências’, no sentido de diminuir a distância entre o ‘que eu sinto, penso, falo e faço’.

Os/as professores/as da escola de educação básica Padre Anchieta consideraram que as conquistas políticas da Comissão de Educação e do FMMC são fundamentais e de que existe um ‘tratamento diferenciado’ dos órgãos governamentais em relação às escolas associadas à CE/FMMC. Isto significava que tais órgãos respeitam a luta política e pedagógica da CE/FMMC, respaldando inclusive a escolha dos diretores no ‘interno destas unidades de ensino’. Os /as professores/as da escola Padre Anchieta compreendiam ainda a necessidade de que cada unidade de ensino tivesse um/a professor/a articulador/a responsável por projetos de intercâmbio entre os/as estudantes destas escolas; apontavam, por fim, a necessidade de se respeitar as decisões acatadas nas reuniões da CE/FMMC, o que até hoje é um dos principais dilemas da Comissão de Educação, além da reivindicação do retorno dos ‘projetos especiais’²⁵⁵.

Já os/as educadores/as da escola de educação básica Lauro Müller indagavam em sua explanação se os/as professores/as das escolas associadas à CE/FMMC conseguiam se enxergar uns nos outros e se vislumbravam o ‘igual no diferente’ e o ‘diferente no igual’; defendiam a necessidade da promoção humana para a paz, ética, justiça social, solidariedade e igualdade. Por seu turno, os/as professores/as da escola de educação básica Jurema Cavallazzi enfatizavam que não havia políticas públicas para os/as jovens das comunidades dos morros e de que era necessário afastá-los/as do narcotráfico; havia a necessidade de se pensar conjuntamente a geração de renda e emprego para as famílias, além de não existir nos encontros da CE/FMMC uma discussão mais

²⁵⁴ As unidades de ensino Henrique Stodiek, Celso Ramos, Nossa Senhora de Lourdes e Mont Serrat não estavam presentes neste encontro. A escola Lúcia do Livramento Mayvorne esteve presente, mas não apresentou o painel sobre os elementos de identidade da CE/FMMC.

²⁵⁵ Os ‘projetos especiais’ foram criados em 2003 pela SED para suprir a falta de orientadores e supervisores educacionais, além de profissionais para os laboratórios de informática e coordenadores de turno (auxiliando os diretores em caso de falta de professores e também para evitar os tumultos nos corredores onde ficam as salas de aula durante a transição de uma disciplina para outra).

aprofundada sobre a ausência das famílias no Fórum do Maciço, as elevadas taxas de gravidez na adolescência, o fracasso escolar e a indefinição conceitual entre ‘infância’ e ‘juventude’.

Os/as representantes da escola Silveira de Souza relataram a importância das comunidades dos morros terem acesso aos direitos básicos (saúde, educação, alimentação, água, energia elétrica, habitação, etc.) e de que as escolas associadas à CE/FMMC deveriam ser mais ‘unidas’. Os/as professores/as do CEI Cristo Redentor destacaram o desejo de uma educação justa, igualitária, de direitos e sem violência. Ponderaram ainda que ‘somos iguais, porque temos a mesma clientela’. Os/as educadores/as da escola Antonieta de Barros acrescentaram a necessidade de se promover a ‘inclusão social’ e a integração efetiva entre a escola e a comunidade. Por fim, os/as professores/as do CEI Anjo da Guarda consideraram que a sua participação na Comissão de Educação ainda era pequena, porém, ‘sólida’; defendiam também a melhoria dos serviços públicos prestados às comunidades dos morros do maciço.

De maneira geral, a Comissão de Educação avaliou que o processo de formação continuada em 2004 possibilitou a compreensão de que a união das escolas fortalece as lutas junto às agências governamentais. Porém, defendia a continuidade das oficinas e a pontualidade no início dos encontros de formação e que ainda faltam maiores esclarecimentos sobre a trajetória histórica do Fórum do Maciço e de que a participação dos professores estava abaixo do esperado; avaliou ainda que a distância entre teoria e prática tinham de ser diminuídas e de que o seu papel era ser o elo entre as unidades de ensino.

Mais especificamente, a CE/FMMC apontava em 2004 aspectos positivos em relação ao seu trabalho político e pedagógico, principalmente a conquista das eleições diretas para diretores. Além disso, a Comissão de Educação passou a ter maior visibilidade nos ‘movimentos de rua’, além de ter um posicionamento político mais claro em relação à greve do magistério, que aconteceu neste mesmo ano. Como aspectos negativos, a CE/FMMC ponderou a pouca participação de determinadas escolas nos encontros de formação; o término da merenda escolar sem agrotóxico fornecido pela AGRECO; o fim do jornal *Guarapuvu*²⁵⁶; e a não realização da ‘formatura conjunta’ dos/as estudantes destas unidades de ensino. Sopesava também a necessidade de maior articulação entre os conselhos deliberativos, grêmios estudantis

²⁵⁶ Projetos que foram relatados no capítulo 2.

e as APPs das escolas associadas, além do compartilhamento dos espaços físicos destas unidades de ensino e trocas de materiais pedagógicos.

Em 2005²⁵⁷ a CE/FMMC retomou os encaminhamentos atinentes ao processo de eleição direta para diretores, além dos princípios comuns da ‘cultura de grupo’. A preocupação central da CE/FMMC se detinha na construção permanente de sua identidade, o que significava levar em consideração o trabalho pedagógico com o mesmo público escolar (comunidades dos morros do maciço); valorização da cultura local e popular; a escola como ‘espaço da comunidade’; ações coletivas para se evitar a evasão e o fracasso escolar; maior representação e participação dos professores, familiares e lideranças comunitárias nas reuniões da CE/FMMC; processo democrático nas unidades de ensino e superação da ‘competitividade’ entre as escolas; eixos temáticos e calendário escolar comuns; e maior integração entre as instâncias de deliberação coletiva nas escolas (APPs, conselhos deliberativos e grêmios estudantis). Nesta direção, o tema/objeto de formação continuada em 2005 se deteve em três aspectos: valorização profissional do magistério; violência; e avaliação (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005a).

A questão anteriormente relatada foi motivo de discussão e de avaliação nas reuniões ordinárias da CE/FMMC, quando o coordenador-geral do Fórum do Maciço, Vilson Groh, enfatizou que o ‘espaço da CE/FMMC não é apenas para a realização de cursos’, mas de luta e comprometimento com os princípios políticos e pedagógicos do FMMC (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005e). A coordenadora regional do SINTE, professora Ana Aquini, compreendia que a CE/FMMC era um ‘espaço precioso’ de crescimento coletivo e que era necessário aprender com os erros e definir prioridades. Além disso, havia o desafio permanente de incorporar as lutas do FMMC com as demandas das comunidades escolares; no que tangia à formação continuada, Aquini preconizava a organização dos cursos em grupos menores, mediados por

²⁵⁷ Além da formação continuada oferecida pela CE/FMMC, algumas unidades de ensino buscam também processos formativos específicos em suas escolas, a partir de parcerias com ONGs e entidades filantrópicas. Foi o que ocorreu na escola Silveira de Souza, que teve uma formação interna em maio de 2005 intitulada ‘Curso de capacitação para mulheres pertencentes ao Maciço do Morro da Cruz para o trabalho com idosos em busca de ocupação remunerada’. A entidade responsável pela ‘capacitação’ era a Fraternidade Feminina Cruzeiro do Sul da loja maçônica Acácia do Continente e a BPW (associação de mulheres e profissionais da Grande Florianópolis). A ênfase do curso era essencialmente assistencialista, centrados na saúde, higiene e velhice, o que evidencia a ausência de critérios pedagógicos e políticos de determinadas escolas associadas à CE/FMMC (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005f).

plenárias comuns, onde pudesse se debater as políticas gerais do FMMC (Idem, 2005e).

O primeiro encontro de formação²⁵⁸ de 2005 ocorreu no dia 12 de abril, tendo como tema a ‘valorização profissional do magistério’, ocorrido no auditório da reitoria da UFSC. A abertura do evento foi realizada pelo coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, e por um grupo de teatro formado pelos/as estudantes da escola de educação básica Lauro Müller. As palestras deste encontro de formação foram realizadas pela psicóloga Ranússia Bonin Correia, que tratou de questões referentes à depressão e aos sintomas neuróticos. O também psicólogo e Mestre em Direito pela UFSC, Luiz Carlos Mello da Silva, responsável naquele período pela coordenação do programa de capacitação da Secretaria da Fazenda de Santa Catarina, debateu sobre a ‘sociedade do conhecimento’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005b). A avaliação realizada pela CE/FMMC em relação a este primeiro encontro, contudo, foi de que a participação dos professores foi ‘vergonhosa’; houve ‘muito esforço’ da CE/FMMC na consecução do evento, porém ‘pouco retorno’ dos professores envolvidos; alguns relatos dos/as representantes da CE/FMMC foram, porém, mais taxativos, a ponto de se afirmar de que o dia 12 de abril de 2005 foi o ‘dia mais infeliz desde a construção do Fórum do Maciço’ e de que ‘faltou postura e ética dos professores (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005c). A CE/FMMC também ponderou que a dinâmica realizada pelos palestrantes foi cansativa, de que o local era inadequado e de que era necessário ‘analisar o perfil dos palestrantes’ antes dos mesmos serem convidados.

O segundo encontro de formação de 2005 ocorreu no auditório da reitoria da UFSC no dia 27 de junho, tendo como palestrante o professor Celso Vasconcelos, Doutor em Educação pela USP e responsável pelo centro de pesquisa *Libertad*, voltado à formação e à assessoria pedagógica. O objetivo deste encontro, segundo a CE/FMMC, foi estabelecer a importância da avaliação escolar em diferentes processos de aprendizagem, a partir de instrumentos que indicassem onde é necessário ‘melhorar e reafirmar o compromisso dos educadores em ensinar mais e melhor a todos’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005b).

²⁵⁸ Cabe ressaltar que todos os encontros de formação continuada realizados pela CE/FMMC tinham como temas gerais a implementação do projeto político pedagógico. Alteravam-se apenas os subtítulos. Desse modo, o projeto de formação continuada de 2005 tinha como tema: “Implementando o Projeto Político Pedagógico: valorização profissional, violência e avaliação”. Para que os/as professores/as possam ser certificados/as, os projetos de formação tem de ser aprovados pela SED. Desde 2010, porém, a certificação é realizada pela UFSC, mantendo-se as diretrizes do projeto de formação acima citado.

Neste evento houve trocas de experiências pedagógicas entre as escolas, destacando-se as unidades de ensino Lauro Müller e Jurema Cavallazzi, que já lidavam com um processo de avaliação escolar diferenciado, pautado em critérios qualitativos. Neste momento histórico, a escola de educação básica Lauro Müller optou pela não reprovação das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, passando a trabalhar na perspectiva dos ‘pareceres descritivos’.

O terceiro encontro de formação ocorreu no dia 24 de outubro de 2005 na escola Padre Anchieta, tendo como temáticas a ‘cultura da paz e a avaliação’. O trabalho de formação foi desenvolvido pela UNIPAZ em conjunto com a escola de educação básica Hilda Theodoro Vieira, que trouxe para o encontro de formação continuada a experiência realizada com o projeto ‘agentes da paz’. A UNIPAZ é um movimento sem fins lucrativos, que objetiva a introdução de uma ‘nova consciência’, atendendo os princípios da *Declaração de Veneza* (1986) da UNESCO e a *Carta de Brasília* de 1997. A UNIPAZ iniciou suas atividades no Distrito Federal em 1987, quando o então governador José Aparecido de Oliveira (PMDB) convidou o professor francês Pierre Weil para integrar uma comissão e, posteriormente, assumir a direção da ‘cidade da paz’ (UNIPAZ, 2011). Contudo, seus princípios filosóficos muito genéricos, calcados numa mudança comportamental individualizada e sem qualquer contestação radical ao modelo social e econômico imperante, dão-nos a impressão de que diante dos imperativos da lógica do capital é possível se ‘dourar a pílula’ e convivermos de forma harmoniosa. Em outras palavras, é uma utopia que se baseia na vontade transcendente de cada ser humano, encharcada de mistificação e pouco senso teórico-prático.

O NEN (Núcleo de Estudos Negros) também esteve representado neste encontro, discutindo a questão racial nos diferentes contextos educativos. No período vespertino, a CE/FMMC avaliou o processo de formação continuada em 2005 com os/as professores/as de suas escolas associadas. A avaliação coletiva revelou que ‘os facilitadores eram bem preparados’²⁵⁹, mas que os locais dos encontros precisavam ter ‘melhor acústica’; discutiu-se ainda a necessidade de se haver mais oficinas, relatos de experiências e dinâmicas de grupos. Ponderou-se que a CE/FMMC tem grandes limites na elaboração de seu processo de

²⁵⁹ Aqui se revela uma contradição ou uma avaliação muito genérica referente à formação continuada em seu conjunto no ano de 2005. Na avaliação realizada pelos/as representantes da CE/FMMC no primeiro encontro de formação, ficou muito nítido que os palestrantes não conseguiram atender as expectativas dos/as professores/as.

formação continuada, já que ‘não tem poder de execução, não tem recursos e acaba não realizando o que tem de sonho’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005b). Porém, foram apontados como ‘avanços’ a nomeação, por parte da Secretaria de Estado da Educação, dos/as diretores/as eleitos nas escolas associadas à CE/FMMC, além da participação de representantes da Gerência Regional de Educação e Inovação nas reuniões ordinárias da Comissão de Educação.

Outros avanços também foram apontados pela CE/FMMC, dentre eles: a aprovação imediata do projeto de formação continuada em 2006 pela SED; melhorias estruturais em algumas escolas associadas à CE/FMMC; recuperação do ‘espaço de força entre as unidades de ensino’; a utilização das dependências da UFSC para a formação continuada; a formação continuada tornou-se referência para a ‘atualização pedagógica’ e valorização profissional; e maior articulação da CE/FMMC com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE).

Ainda sobre os limites apontados pelos/as representantes da CE/FMMC sobre a formação continuada de 2005, apreciou-se que os/as professores/as são muito faltosos nos encontros de formação continuada e de que a integração destes trabalhadores/as em educação nas diferentes escolas é pífia. Os/as representantes da CE/FMMC deram como exemplo o momento do ‘lanche coletivo’, onde, literalmente, os/as professores/as se agrediram, não aguardando nas filas o momento de se servirem. Somado a isso, o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, apresentou alguns pontos preocupantes sobre a formação continuada em 2005, principalmente quando destacou que o FMMC ‘não é uma apropriação das escolas’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005d). Groh apontou também que não percebe na CE/FMMC um ‘senso de presença’; trata-se de uma ‘comissão a mais’, sem ‘expressão no interno das comunidades dos morros’. Por fim, o coordenador-geral do FMMC vaticinou que era fundamental se retomar os princípios políticos e pedagógicos do Fórum do Maciço, e de que a CE/FMMC não poderia se transformar numa forma de os/as professores/as ou as escolas obterem vantagens individuais. Tal retomada deveria atender a construção de políticas públicas para as comunidades dos morros, a partir de um ‘pacto de cumplicidade’. Uma representante da CE/FMMC, ligada à escola de educação básica Lauro Müller, lamentou que na apresentação dos PPPs das unidades associadas à CE/FMMC, não havia qualquer histórico sobre o Fórum do Maciço, conforme pudemos observar no terceiro capítulo desta investigação.

Os/as representantes da CE/FMMC, todavia, reagiram às declarações de Vilson Groh, considerando injustas as suas considerações sobre a participação das escolas no FMMC, tendo em vista não ser possível avaliar todas as unidades de ensino a partir de critérios unilaterais (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005e). Diante de tais reflexões, a CE/FMMC realçava a riqueza da convivência entre as unidades de ensino e de que a ‘construção da identidade’, ainda que muito difícil, era viável. Para os/as representantes da CE/FMMC os encontros de formação continuada deveriam ser espaços de ‘discussão da práxis’, momentos de se vislumbrar na prática a ‘ciência pedagógica’, ou como se referia Vilson Groh, o FMMC deveria estar no ‘coração dos professores’.

Logo, como sugestão coletiva, a CE/FMMC encaminhou de forma prioritária os encontros das escolas associadas com as lideranças das comunidades dos morros e uma linha de formação continuada por meio do ‘consórcio social da juventude’²⁶⁰, como forma de se evitar os repetidos episódios de evasão escolar da juventude, principalmente no ensino médio.

Em 2006²⁶¹ o processo de formação continuada²⁶² ocorreu nas dependências da escola de educação básica Lauro Müller e também num sítio em Biguaçu, cidade vizinha de Florianópolis. As temáticas

²⁶⁰ Os consórcios sociais da juventude representam instrumentos para a consolidação da parceria governo (intermediado pelo Ministério do Trabalho e Emprego) e sociedade civil, objetivando garantir a integração das políticas públicas do ‘primeiro emprego’ para os jovens das periferias das médias e grandes cidades brasileiras (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2011). Na Grande Florianópolis, o consórcio social da juventude teve início em agosto de 2004, atingindo um universo de aproximadamente 1200 jovens de baixa renda entre 16 e 24 anos. Nas comunidades do maciço, o consórcio social da juventude é coordenado pelo Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA), uma ONG presidida por Vilson Groh e que foi batizado de projeto ‘Aroeira’. O CCEA está localizado na comunidade do Mont Serrat e atua oficialmente com projetos sociais desde 1998 (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005e).

²⁶¹ No dia 25 de abril de 2006 a CE/FMMC também foi convidada para participar de uma plenária na escola de educação básica Tenente Almáquio Tober, no sentido de socializar e apresentar a experiência da Comissão de Educação no processo de eleição direta para diretores. No dia 28 de abril de 2006, as escolas associadas à CE/FMMC foram convidadas para um encontro com o diretor da *Escola da Ponte* (Portugal), José Pacheco, evento que ocorreu na escola de educação básica Lauro Müller com a participação de aproximadamente 80 pessoas. No dia 1º de junho de 2006, a CE/FMMC participou do seminário sobre ‘cotas raciais’ e ‘ações afirmativas’ no Centro de Cultura e Eventos da UFSC (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006d).

²⁶² Durante o ano de 2006 as etapas da formação continuada tiveram de ser realizadas no segundo semestre de 2006, devido à greve do magistério. Por conta disso, algumas etapas da formação aconteceram aos sábados, ocasionando a dispersão do corpo docente, que já estava enfrentando um calendário de reposição das aulas após a greve. Assim, houve um redimensionamento da carga horária da formação continuada de 40 horas para 24 horas.

envolvidas nesta formação foram as seguintes: 1) ações afirmativas e cotas raciais (que teve a coordenação de Ivone Peraz e apoio estratégico de professores da UFSC e do NEN); 2) tempo, espaço e currículo, coordenado pelo professor Jéferson Dantas; 3) projeto ‘frutos do Aroeira’, coordenado por Ivone Maria Perassa e 4) ética pessoal e gestão democrática na escola, coordenado por Vilson Groh, Ana Aquini, Edir Seemund e Danilo Ledra. O número de professores e professoras envolvidas na formação continuada de 2006 chegou a 194 participantes (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006c).

De maneira geral, as escolas fizeram um apanhado da formação continuada de 2006 e expressaram as suas considerações no final do atinente ano letivo. A representação da escola Silveira de Souza ponderou que ainda não há um interesse comum por parte do corpo docente pela formação continuada devido à elevada rotatividade dos professores e que durante o ano letivo de 2006 houve também um grande ‘desgaste’ devido à greve. Em outras palavras, foi um ‘ano conturbado’, além da dificuldade do ‘retorno dos certificados’. Para a escola Silveira de Souza os encontros de formação não deviam acontecer aos sábados²⁶³ e que os ‘palestrantes deveriam ser mais interessantes’.

A representação da escola Jurema Cavallazzi considerou que um dos pontos positivos da formação continuada em 2006 foi a participação das comunidades dos morros no seminário do Fórum do Maciço do Morro da Cruz²⁶⁴. Analisou ainda que a formação continuada não saiu a contento devido ao calendário de greve e que a formação aos sábados não é adequada. Já a representação da escola Hilda Theodoro Vieira considerou que em 2006 não houve muito interesse por parte dos professores/as pelos encontros de formação, todavia, a troca de experiências entre as unidades de ensino constituiu um aspecto positivo.

A representação da escola Padre Anchieta ressaltou que o principal limite da formação continuada de 2006 se deu em relação à

²⁶³ O processo de formação continuada das escolas associadas à CE/FMMC ocorre sempre em horário de trabalho, com carga horária previamente definida. Todavia, em 2006, devido ao calendário de reposição das aulas por causa da greve do magistério, a formação continuada passou a se realizar aos sábados, dispersando grande parte dos/as professores/as destas unidades de ensino.

²⁶⁴ O primeiro seminário do Fórum do Maciço do Morro da Cruz foi uma iniciativa da CE/FMMC, tendo como responsáveis a secretária geral da CE/FMMC, uma diretora de uma escola associada à CE/FMMC e professores da escola de educação básica Jurema Cavallazzi. Objetivava-se em tal seminário a aproximação entre as escolas e as comunidades dos morros e, posteriormente, a redação de um documento com todas as prioridades estruturais elencadas pelas escolas e pelas comunidades dos morros do maciço.

compreensão por parte dos/as estudantes do ensino médio sobre o ‘primeiro emprego’²⁶⁵; também sopesou que os encontros de formação ocorram em forma de rodízio nas escolas associadas à CE/FMMC e que as temáticas devem estar vinculadas às políticas públicas em vigor (violência e combate às drogas, sobretudo). Também considerou que a entrega dos certificados deve ser realizada de forma ágil (referindo-se aos anos anteriores).

A representação da escola Celso Ramos teve reduzida participação nos encontros de formação continuada, alegando que a greve sobrecarregou o seu calendário escolar. A representação da escola Lauro Müller destacou a participação do SINTE e de outras entidades no processo de formação continuada da CE/FMMC. Ressaltou, todavia, maior divulgação dos projetos coordenados pelo Centro Cultural Escrava Anastácia e de que encontros culturais e grupos de estudo entre as escolas associadas à CE/FMMC ainda são bastante raros. Para a representação da escola Lauro Müller falta ainda divulgação dos escritos dos professores e professoras que compõem a CE/FMMC (a importância da ‘autoria’) e de que é necessário haver mais respeito aos palestrantes por parte do corpo docente (conversas cruzadas, saídas repentinas, uso do telefone celular, etc.). As demais representações das escolas e CEIs envolvidos não estavam presentes na avaliação da formação continuada ou não puderam participar dos encontros de formação em 2006.

O encontro de formação que mais chamou a atenção da CE/FMMC, entretanto, foi aquele desenvolvido pelo Centro Cultural Escrava Anastácia, que além de não ter sido realizado em nenhum espaço educativo institucionalizado e, sim, num sítio, contou com a participação dos jovens que fazem parte do projeto ‘Aroeira’ e de estudantes das escolas associadas à CE/FMMC. Na avaliação da Comissão de Educação este encontro ‘foi muito positivo’ e o ‘melhor promovido até hoje; foi o que mais ‘apontou a realidade’, onde o depoimento dos estudantes sobre a evasão revelou questões até então desconhecidas pelos próprios professores. A CE/FMMC avaliou também a necessidade do ‘senso da escrita’ e do ‘saber ouvir’ entre os/as professores/as que compõem estas escolas²⁶⁶ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006e).

²⁶⁵ Tal formação foi realizada por representantes do projeto ‘Aroeira’, vinculado ao consórcio social da juventude.

²⁶⁶ Principalmente porque este encontro possibilitou aos professores ouvir diretamente os envolvidos com as questões, ou seja, os próprios estudantes, e não ficar num debate distante e idealizador intermediado por um/a palestrante.

O processo de formação continuada em 2007²⁶⁷ ocorreu entre os meses de junho e outubro²⁶⁸. O encontro do dia 26 de junho de 2007, coordenado pelo professor Jéferson Dantas, aconteceu no auditório da escola de educação básica Henrique Stodiek, tendo como tema ‘Construindo o PPP das escolas públicas do FMMC’. Tal temática desencadeou sub-temas ou questões para debate, destacando-se os seguintes pontos: 1) por que construir um PPP integrado? 2) os/as professores/as podem se tornar ‘intelectuais orgânicos’? 3) o FMMC é um movimento social? 4) a formação continuada da CE/FMMC atende as expectativas pedagógicas dos/as professores/as? 5) qual é a ‘utopia’ da CE/FMMC?

Já o encontro de formação continuada do dia 8 de agosto – ocorrido também no auditório da escola de educação básica Henrique Stodiek – teve como palestrante a professora Doutora Diana Carvalho de Carvalho, do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Carvalho discutiu com os/as professores estudos sobre a mediação cognitiva (intelectual e afetiva) dos/as educadores em relação aos/as educandos/as, principalmente no ensino fundamental; a necessidade de uma linha de discussão teórica mais definida voltada às questões lúdicas e sua respectiva correspondência com os aspectos da aprendizagem; e a ‘desmotivação’ e a ‘formação inicial’ do/a educador/a. Num segundo momento da formação continuada, houve trocas de experiências pedagógicas entre as escolas associadas à CE/FMMC. O que ficou de destaque neste encontro foi o desconhecimento dos/as professores/as sobre temas relacionados à psicologia da aprendizagem e ausência de clareza sobre a importância da ‘avaliação institucional’²⁶⁹. A professora Diana Carvalho ressaltou a necessidade das escolas associadas à CE/FMMC terem em mãos dados estatísticos de suas realidades

²⁶⁷ Em 2007 houve também uma formação específica paralela para os/as professores/as da área de Educação Física. O curso foi coordenado pelo professor Doutor Alexandre Fernandez Vaz do Centro de Ciências da Educação da UFSC. O curso teve por objetivo trabalhar ‘processos de inclusão’ na prática pedagógica dos/as profissionais em Educação Física. Os encontros ocorreram nos dias 26 de setembro, 18 de outubro, 9 de novembro e 20 de novembro. O texto que referenciou as discussões, intitulado ‘Itinerários da inclusão de pessoas com histórico de deficiência: um estudo sobre uma menina surda em aulas regulares de educação física’, de autoria dos professores Alexandre Vaz, Gisele Carreirão Gonçalves e Luciano Lazzaris Fernandes, subsidiou teoricamente todos os encontros (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007c).

²⁶⁸ Os encontros tiveram momentos presenciais e a distância (com discussões pedagógicas específicas em cada unidade de ensino).

²⁶⁹ Embora a avaliação institucional tenha sido uma determinação da Secretaria de Estado da Educação, entendemos que se trata de um momento estratégico para as escolas apontarem suas fragilidades e avanços pedagógicos, além de revelar a condução do projeto político e pedagógico e o perfil da gestão escolar.

escolares referentes à evasão, repetência, número de matrículas, defasagem série/idade, etc.. Por fim, retomou-se a urgência de se discutir em cada unidade de ensino os eixos temáticos elaborados pela CE/FMMC ao longo dos últimos quatro anos.

No encontro do dia 29 de agosto, que se deu também na escola Henrique Stodiek, o tema da formação continuada foi ‘Os desafios da escola: o reencantamento pedagógico e a motivação docente e discente’, tendo como palestrantes os professores Fábio Machado Pinto e Ana Cristina Richter. Os palestrantes – vinculados à área de Educação Física e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade Contemporânea, coordenado pelo professor Doutor Alexandre Fernandez Vaz (CED/UFSC) – discutiram com os/as professores/as sobre a ‘pedagogia do corpo’, ‘práticas corporais’ e a ‘relação com os saberes’, sendo que este último item inspirado na formulação teórica do educador Bernard Charlot.

O encontro de formação continuada do dia 26 de setembro ocorreu no auditório do Centro de Ciências da Educação da UFSC, tendo como temática a “Educação no campo e na cidade”; os coordenadores do evento foram os professores Jéferson Dantas e Célia Regina Vendramini (PPGE/CED/UFSC)²⁷⁰. Houve trocas de experiências entre estudantes de um curso intitulado “Educação do campo e desenvolvimento territorial rural”²⁷¹ e os professores/as das escolas associadas à CE/FMMC. No que concerne à educação do campo, debateu-se as condições de vida de homens e mulheres que vivem da agricultura e que estudam em situações adversas. Pontuou-se o grande desafio que é possibilitar condições estruturais para a produção da vida material dos/as trabalhadores rurais e uma educação de qualidade. Os/as cursistas ‘partilharam’ sobre a trajetória histórica do Fórum do Maciço e da Comissão de Educação, e a proposta em foco de um ‘currículo integrado’ em todas as suas unidades de ensino. No final do encontro, encaminhou-se a necessidade de um maior intercâmbio entre os projetos de formação continuada desenvolvidos pela UFSC e as escolas associadas à CE/FMMC.

O último encontro de formação continuada aconteceu no dia 23 de outubro no auditório da escola Henrique Stodiek, tendo como tema ‘Avaliação: avanços e recuos na construção curricular integrada’,

²⁷⁰ Este encontro, inicialmente, não estava previsto. Mas compôs uma das etapas da formação continuada da Comissão de Educação ocorrida naquele ano.

²⁷¹ Curso coordenado pelas professoras Bernardete W. Aued (CFH/UFSC) e Célia Regina Vendramini (CED/UFSC) entre os anos de 2007 e 2008.

coordenado pelo professor Jéferson Dantas e pela secretária-executiva da CE/FMMC. A plenária defendeu que a continuidade do processo de formação continuada para os anos posteriores deveria partir dos dados da avaliação realizados neste último encontro – através de uma enquete por escrito com os/as cursistas sobre a formação de 2007, que pode ser acompanhado no Anexo ‘C’. Cada unidade de ensino teve ainda de redigir relatórios sobre o que foi realizado em suas respectivas unidades de ensino no módulo de formação ‘a distância’. Nos encontros a distância as escolas sempre contavam com textos de apoio²⁷² para o início de um debate, tendo como temas gerais: a avaliação, violência escolar, formas de aprendizagem, educação e infância, currículo e formação docente, comunidade escolar e comunidade local, etc..

Segundo o relatório apresentado pela escola de educação básica Padre Anchieta, o que mais chamou a atenção de seu corpo docente no processo de formação continuada em 2007 foi a temática da ‘desmotivação docente’ e a necessidade de se conhecer mais os/as professores/as e estudantes da escola por intermédio da aplicação de questionários e a criação de um banco de dados. O CEI Anjo da Guarda avaliou em seu relatório que foi possível se ter uma visão mais ampla da infância e da sociedade, além da importância da ‘afetividade’ nos espaços educativos. O corpo docente da escola de educação básica Jurema Cavallazzi enfatizou a necessidade da construção de um currículo integrado entre todas as unidades de ensino associadas à CE/FMMC.

²⁷² Pela primeira vez em seu processo de formação continuada, a CE/FMMC pôde contar com uma assessoria pedagógica responsável pela pesquisa de referencial bibliográfico que se adequasse às demandas de cada unidade de ensino. Isto qualificou o debate teórico entre os/as professores/as, levando-se em conta todos os limites e condições de trabalho nas escolas e CEIs. No que tange aos referenciais bibliográficos de apoio, destacamos os seguintes temas e autores: ‘A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov’, de José Carlos Libâneo; ‘Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas’, de Marília Pontes Sposito, Hamilton Harley de Carvalho e Silva e Nilson Alves de Souza; ‘Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz’, de Jéferson Dantas. Os textos de apoio eram fotocopiados e entregues nas próprias unidades de ensino através da secretaria da CE/FMMC ou enviados para os endereços eletrônicos das escolas. Os/as professores liam e debatiam estes textos nas unidades de ensino por meio de grupo de estudos, porém, isto só ocorria nos dias reservados à formação continuada (módulo a distância). Posteriormente, a síntese destes debates era levada para a plenária da CE/FMMC em seu ‘módulo presencial’. O duplo caráter da formação continuada – ‘a distância’ e ‘presencial’ – objetivava a garantia da leitura dos textos previamente selecionados, haja vista que os professores não conseguem se dedicar à leitura durante as suas jornadas de trabalho.

A escola Hilda Theodoro Vieira considerou fundamental o estudo sobre aprendizagem e um maior aprofundamento relacionado à Psicologia da Educação, tendo em vista a presença da ‘intuição’ e do ‘senso comum’ nos ambientes escolares. Já o relatório da escola Celso Ramos se deteve, principalmente, no histórico das comunidades atendidas pela escola (comunidades do Mocotó, Prainha, Queimada e Caieira do Saco dos Limões). A escola Celso Ramos assinalou ainda em seu relatório a dificuldade em se lidar com as ‘famílias desestruturadas’, ou seja, ‘pais separados e morando com outras famílias’, apontando, em contrapeso, os aspectos positivos da escola através das salas temáticas permanentes e o projeto ‘Ambial’. No dia 22 de setembro de 2007 a escola Celso Ramos desenvolveu um encontro cultural com a participação das famílias, objetivando maior aproximação entre a comunidade escolar e local. Não há nos arquivos da CE/FMMC referente à formação continuada de 2007 os relatórios de avaliação das demais unidades de ensino.

Além da formação continuada, em 2007 a CE/FMMC teve um momento denominado de ‘integração’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007d), isto é, ações articuladas entre as escolas associadas à CE/FMMC através da participação em oficinas, exibição de filmes e documentários, apresentações musicais, etc.. As oficinas foram realizadas no dia 22 de novembro de 2007 na escola de educação básica Lauro Müller, tendo as seguintes temáticas: 1) elaboração de filmes (escola Lauro Müller); 2) projeto ‘agentes da paz (escola Hilda Theodoro Vieira)’; 3) projeto ‘documentário malungo’ (escola Jurema Cavallazzi); 4) laboratório de artes (Lauro Müller); 5) projeto livros e batucadas (escola Lúcia do Livramento Mayvorne); 6) projeto ‘mosaico’ (escola Hilda Theodoro Vieira); 7) oficina para professores de educação física (coordenado pelo professor Alexandre Fernandez Vaz da UFSC). As oficinas mobilizaram aproximadamente 200 professores/as. Aparentemente, do que pudemos depreender até o momento, a estratégia de formação continuada através do formato ‘oficinas’ foi a que mais surtiu efeito até hoje entre as escolas associadas à CE/FMMC. Provavelmente, porque as oficinas possibilitavam a partilha de experiências pedagógicas em grupos menores, além de oferecer aos professores a oportunidade de escolherem as temáticas de trabalho de seu interesse. A certificação da formação continuada de 2007 foi realizada em ‘tempo recorde’ pela GERED/SDR, apenas 13 dias depois do término da formação (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007e).

O processo de formação continuada em 2008²⁷³ se deu na esteira do projeto de formação realizado em 2007²⁷⁴ e intitulado *Implementando o Projeto Político Pedagógico*, tendo como subtemas a violência, avaliação escolar, diversidade cultural e inclusão. A coordenação do processo de formação continuada ficou ao encargo do professor Jéferson Dantas com o apoio de um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pelos professores Abel Borges (CFH/UFSC), Diana Carvalho de Carvalho (CED/UFSC) e Mériti de Souza (CFH/UFSC). As etapas de formação se assemelharam ao do ano anterior²⁷⁵. Nas etapas específicas de cada escola, os coordenadores do processo de formação continuada reuniam-se nas unidades de ensino associadas à CE/FMMC e debatiam sobre temas em especial subsidiados por textos previamente selecionados²⁷⁶. Desse modo, escolas que apresentavam demandas semelhantes ficavam um dia inteiro debatendo suas especificidades pedagógicas mediados por um coordenador ou uma coordenadora. Esta etapa de formação garantiria que os/as professores/as não se dispersassem e efetivamente estudassem nas datas antecipadamente agendadas²⁷⁷.

²⁷³ Os certificados com os projetos finais de formação continuada realizadas pelas escolas públicas catarinenses dependem da assinatura da Supervisão da Educação Básica e Profissional da GERED, além das fichas de frequência com todos os encontros de formação identificados por período e assinados pelos/as cursistas; as fichas de docência e de coordenação pedagógico-administrativa também têm de ser preenchidas.

²⁷⁴ A formação continuada foi idealizada a partir de um questionário entregue aos professores na última etapa de formação de 2007 (cf. Anexo 'C'). As respostas foram tabuladas pela Professora Doutora Diana Carvalho de Carvalho (CED/UFSC) e as temáticas de destaque foram as seguintes: 1) Valores/educação moral; 2) Oficinas (práticas pedagógicas); 3) Currículo; 4) letramento na infância; 5) Violência; 6) PPP e a participação da família na escola; 7) avaliação; 8) afetividade; 9) a relação da educação infantil com as séries iniciais do ensino fundamental; 10) relações interpessoais.

²⁷⁵ Com períodos de discussão específica em cada escola e em plenárias congregando todas as unidades de ensino.

²⁷⁶ Os textos escolhidos pela coordenação pedagógica nas etapas de formação continuada a distância foram os seguintes: *Violência na escola*, de Dulce Whitaker; *O Estado e a lógica da capital: implicações nas relações entre violência e educação*, de Jéferson Dantas; *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*, de Julio Groppa Aquino; *A síndrome de desistência do educador e a necessidade do reencantamento nos limites do fazer pedagógico*, de Jéferson Dantas; e *Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica*, de Cipriano Carlos Luckesi (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2008b).

²⁷⁷ Assim, as escolas Celso Ramos e Jurema Cavallazzi ficaram sob a coordenação da professora Doutora Diana Carvalho de Carvalho, tendo como sede do encontro a escola de educação básica Jurema Cavallazzi; as escolas Lauro Müller e Henrique Stodieck ficaram sob a coordenação do professor Doutor Abel Borges, tendo como sede a escola Lauro Müller; as escolas Hilda Theodoro Vieira e Padre Anchieta, ficaram sob a coordenação da professora Doutora Mériti de Souza, tendo como sede a escola Hilda Theodoro Vieira; e as escolas Silveira de Souza e Lúcia do Livramento Mayvorne, sob a coordenação do professor Msc.

A primeira etapa de formação continuada aconteceu no dia 12 de maio de 2008 no auditório do Instituto Estadual de Educação (IEE). Este dia de formação contou com a presença de aproximadamente 220 professores²⁷⁸, além da presença do gerente da GERED, Ari César da Silva, e da Supervisora de Educação Básica e Profissional da GERED, Patrícia de Simas Pinheiro. Pela manhã, os debates foram coordenados por Vilson Groh e pela professora Doutora Nadir Azibeiro (UDESC). Foram discutidas as seguintes questões: 1) como a violência se manifesta no ambiente escolar? 2) a violência mais grave vem do desrespeito aos direitos ou do descumprimento de normas e regulamentos? 3) o que costuma desencadear esta violência? 4) professores e funcionários administrativos são respeitados e se sentem respeitados? 5) como a escola tem lidado com o ‘tecido social’ de onde vêm as crianças? 6) o corpo docente tem se atualizado, visando um ensino de qualidade? 7) todos na escola conhecem a realidade de onde vêm as crianças? 8) os temas ‘violência’ e ‘direitos’ fazem parte do currículo escolar? 9) a escola tem discutido a temática da violência com as famílias ou a comunidade local? 10) as famílias têm assumido o seu papel na formação dos/as filhos/as? 11) como o Estado tem lidado com a questão da violência? (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2008c).

No período vespertino, sob a coordenação do professor Jéferson Dantas, debateu-se os seguintes temas: 1) currículo da educação básica; 2) gestão escolar; 3) formação docente; 4) juventude e escolarização; 5) comunidade escolar e local; 6) conselhos de classe e avaliação. Diante de tais temas, as questões problematizadoras se deram da seguinte forma: como se apresenta a relação entre a comunidade escolar e local em contextos sociais adversos como a referenciada no documentário *Pro dia nascer feliz*²⁷⁹ (2007)? Como uma gestão escolar pode articular toda a sua equipe pedagógica na resolução de situações de ensino-aprendizagem sem as condições materiais mínimas para a sua realização? Quais são as diferenças estruturais de aprendizagem apresentadas pelas escolas públicas e as escolas privadas? Quais são as relações evidenciadas entre a didática, o currículo e a prática pedagógica dos educadores? No final desse encontro, avaliou-se a importância de se

Jéferson Dantas, tendo como sede a escola Silveira de Souza. Os CEIs realizaram trocas de experiências pedagógicas no auditório Antonieta de Barros (ALESC) com a participação do coordenador-geral do Fórum do Maciço, Vilson Groh (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2008b).

²⁷⁸ De acordo com o projeto de formação continuada de 2008, pretendia-se atingir um universo de 403 educadores, meta que não pôde ser alcançada pela CE/FMMC.

²⁷⁹ Documentário dirigido pelo cineasta João Jardim, que retrata o cotidiano de estudantes e professores em escolas públicas e particulares de Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

‘potencializar as trocas de experiências pedagógicas’ entre as unidades de ensino.

Nos dias 23 e 25 de julho de 2008, as escolas associadas à CE/FMMC discutiram suas demandas específicas com os/as coordenadores/as da formação continuada (módulo a distância). No dia 24 de julho nas dependências do auditório Antonieta de Barros (ALESC) trabalhou-se a temática da violência e da avaliação escolar; e, por fim, no dia 21 de outubro de 2008, também no auditório Antonieta de Barros, houve a avaliação da formação continuada implementada em 2008 por todos os/as professores/as das escolas envolvidas. Nesta mesma data, no período matutino, o professor Jéferson Dantas realizou uma palestra intitulada *A Síndrome de Burnout*²⁸⁰ e o reencantamento pedagógico nos limites do fazer pedagógico.

A avaliação da CE/FMMC em relação às três primeiras etapas da formação continuada de 2008, em reunião ocorrida na escola de educação básica Lauro Müller, sinalizou que a formação foi ‘relativamente satisfatória’, principalmente devido ao apoio pedagógico de professores da UFSC (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2008d). Foi comentado no encontro a idealização e publicação de uma revista da Comissão de Educação²⁸¹, o que foi imediatamente aprovado pelos/as representantes da CE/FMMC. O coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, ao fazer a sua avaliação da ‘caminhada pedagógica’ da CE/FMMC em 2008, ressaltou a importância de se ter um ‘coletivo forte’, já que a Comissão de Educação teve ‘perdas políticas’ consideráveis²⁸². Enfatizou também a realização de uma formação específica para os diretores das escolas na área de gestão escolar. O professor Jéferson Dantas chamou a atenção dos/as representantes da CE/FMMC em relação aos dados do IDEB, ressaltando que estas amostragens estatísticas poderiam ser utilizadas de forma desfavorável

²⁸⁰ De acordo com os estudos desenvolvidos pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, coordenados por Wanderley Codo (1999), a síndrome de *Burnout* pode ser caracterizada por três sintomas centrais no que se refere à percepção do/a professor/a em relação ao ofício docente: 1) Falta de envolvimento pessoal; 2) Exaustão emocional e 3) Despersonalização.

²⁸¹ A revista tinha por objetivo sintetizar as principais linhas temáticas da formação continuada, possibilitando também espaços para entrevistas, ações pedagógicas inovadoras nas escolas, relatos de experiências, etc.. Todavia, devido às adversidades materiais, o projeto não pôde ir adiante.

²⁸² Em entrevista concedida ao autor no dia 9 de janeiro de 2011, Groh considerou que a reconfiguração das secretarias de Estado do governo Luiz Henrique da Silveira em seu segundo mandato (2007-2010) – de caráter autoritário e pouco dialógico –, associado a uma nova configuração da CE/FMMC (formada por diretores escolares menos politizados), teriam enfraquecido o poder de ação da Comissão de Educação.

às escolas da CE/FMMC²⁸³. A representante da escola Lauro Müller evidenciou que tanto o FMMC quanto a Comissão de Educação vivenciavam um período de grande ‘fragilidade’.

Esta reunião marcou também a despedida da secretária-executiva da CE/FMMC, que esteve à frente da mesma entre os anos de 2004 e 2008. A secretária da CE/FMMC não foi liberada de suas atividades pedagógicas em sala de aula pela SED para se dedicar exclusivamente à Comissão de Educação, o que a sobrecarregou e dificultou a sua capacidade de articulação no último ano. Todavia, a secretária foi homenageada por todos/as os/as representantes da CE/FMMC, onde foi unânime a avaliação de sua intensa dedicação aos trabalhos políticos e pedagógicos desenvolvidos pela Comissão de Educação nos últimos quatro anos. Com a saída desta secretária, houve uma interrupção temporária no processo de organização política e pedagógica da CE/FMMC, só retomada em setembro de 2009.

De fato, a maior dificuldade enfrentada pela Comissão de Educação a partir daquele instante foi convencer algum/a professor/a a se dedicar à sua secretaria executiva e ao seu ofício pedagógico em sala de aula, concomitantemente. Durante o primeiro semestre de 2009 uma professora da escola de educação básica Jurema Cavallazzi, ex-representante da CE/FMMC, dispôs-se a assumir a secretaria-executiva da Comissão de Educação. Para tanto, realizou visitas em todas as escolas da CE/FMMC, acompanhada do coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh. Nestas visitas, tentava-se também estimular outros/as educadores/as a concorrer à vaga de secretário ou secretária da CE/FMMC, o que acabou não acontecendo. Em 16 de setembro de 2009 houve apenas uma plenária geral da Comissão de Educação nas dependências da escola Henrique Stodiek, objetivando a reativação da CE/FMMC no que concernia às suas ações comuns e ao processo de formação continuada²⁸⁴. Nesta direção, não houve no ano de 2009

²⁸³ Em outras palavras, o baixo índice de matrículas, salas de aula esvaziadas, desempenhos de aprendizagem abaixo do esperado, etc., poderiam servir de argumento estatal para o fechamento das unidades de ensino, reforçando o processo de municipalização do ensino fundamental. Evidentemente, este argumento estatal é no mínimo contraproducente, pois a diminuição das matrículas não se configura como um fenômeno isolado e não se pode culpabilizar professores e escolas pela recorrente desresponsabilização estatal com a educação pública.

²⁸⁴ A plenária da CE/FMMC realizada no dia 16 de setembro de 2009 (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2009), teve como principais pontos de discussão os seguintes aspectos: a) resgate histórico e a retomada da CE/FMMC, a partir da fala de Vilson Groh; b) organização da formação continuada; c) retomada dos eixos temáticos como propostas para o processo de formação continuada; d) debate sobre o fechamento da escola Silveira de Souza e um ato (abraço simbólico na escola) em solidariedade aos seus professores e estudantes; e) a posse da

nenhuma etapa da formação continuada em serviço. Cabe advertir ainda que, de acordo com o recorte temporal previsto para esta pesquisa, não serão relatadas as etapas de formação continuada realizadas entre 2010 e 2011.

4.2.1. Avaliação da formação continuada da comissão de educação

Analizando o caráter temático da formação continuada em serviço da CE/FMMC e os seus pontos convergentes e/ou divergentes, poderíamos elencar os seguintes aspectos: a) como são e por quem são definidas as temáticas da formação continuada? Por que os temas mudavam de enfoque numa mesma etapa de formação continuada? Por que determinadas temáticas consideradas centrais (avaliação, violência, currículo, PPP, meio ambiente, sexualidade) foram se ‘perdendo’ durante as sucessivas etapas da formação continuada? b) Quem definia o convite aos palestrantes e os referenciais bibliográficos que deveriam ser lidos pelos professores nas etapas da formação continuada? Havia coerência política e pedagógica no que se referia ao perfil dos/as palestrantes designados para as etapas de formação continuada? c) Os horários, os locais e as condições concretas para as etapas da formação continuada eram condizentes com a realidade dos professores? d) A formação continuada em serviço e as respectivas práticas pedagógicas nas unidades de ensino associadas à CE/FMMC eram/são interdependentes? e) Até que ponto a CE/FMMC tinha autonomia pedagógica e financeira para a estruturação de seu processo de formação continuada? Em que medida o poder público interferia neste processo de formação?

No que tange ao primeiro aspecto, as temáticas de formação continuada eram sugeridas pelas representações da Comissão de Educação e, posteriormente, discutidas em cada uma das escolas. Contudo, como a CE/FMMC não recebia qualquer financiamento estatal²⁸⁵ para a realização de seu processo de formação continuada em

nova secretária-executiva da CE/FMMC (por aclamação) e f) mudanças no processo de representatividade da CE/FMMC (evitando-se que uma escola fosse representada apenas pelo/a seu/sua diretor/a). Reiniciavam-se assim os trabalhos da Comissão de Educação do Fórum do Maciço, numa demonstração de persistência e comprometimento dos/as educadores/as destas escolas. Nesta plenária houve a participação de educadores da UFSC (que seriam os futuros articuladores do processo de formação continuada), do secretário geral do Fórum do Maciço, de representantes do SINTE regional e da deputada estadual, Ângela Albino (PC do B).

²⁸⁵ Principalmente durante a gestão do peemedebista Luiz Henrique da Silveira (2003-2010). A Secretaria de Estado da Educação (SED) dedicava-se tão-somente à exigência do projeto de formação continuada e o respeito aos dias letivos definidos pela LDBEN. Nos primeiros anos

serviço, os/as palestrantes em muitos casos não tinham vinculação direta com o mundo acadêmico, atrelando-se à Comissão de Educação de forma voluntária e descontínua. Os eixos temáticos elaborados pela CE/FMMC em variadas situações nem mesmo eram referenciados na formação continuada, configurando-se como uma grave contradição em relação ao que se discutia nas reuniões da CE/FMMC. Em outras palavras, denota-se que as temáticas da formação continuada eram amplas e difusas entre si. As representações da Comissão de Educação tinham dificuldades em identificar o que era essencial para estudar e refletir em seus ambientes escolarizados. Nesta direção, havia também pouca conexão temática com os graves problemas que apresentamos no capítulo 3, quais sejam: evasão e repetência escolar; diminuição crescente das matrículas; e o fechamento das unidades de ensino.

Assim, o segundo aspecto está diretamente arrolado ao primeiro, ou seja: os/as palestrantes e as leituras prévias para as diferentes etapas da formação continuada também eram assentadas pelas representações da Comissão de Educação, mas nem sempre era possível se estabelecer coerência política e pedagógica entre o que se intencionava em termos de formação (palestras, seminários, mesas-redondas e oficinas) e aquilo que era lido pelos professores. Além disso, notadamente entre 2003 e 2004, as principais referências bibliográficas que transversalizavam a formação continuada da CE/FMMC estavam acalcanhadas na perspectiva da *pedagogia de projetos*, onde imperava a ausência da perspectiva da superação da sociedade capitalista e, por conseguinte, uma concepção ‘idealista’ entre educação e sociedade (DUARTE, 2010, p. 34).

Numa elaboração de formação continuada em serviço, tendo como público-alvo professores que atendem crianças e jovens das comunidades dos morros, os aspectos centrais de “crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, tendo como centro dinâmico a lógica do capital” (Idem, p. 34-35) pareciam realmente intransponíveis. Aliás, qualquer perspectiva ‘idealista’ e paliativa no campo educacional apenas incidem em princípios segundo os quais os problemas sociais são resultados de ‘mentalidades errôneas’ ou de ‘desvios comportamentais’; logo – e a Comissão de Educação é pródiga em tais exemplos –,

[...] a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às supostamente novas demandas do mercado de trabalho. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentarem a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social (Idem, p. 35).

A crítica do educador Newton Duarte é acertada. Despojada de uma identidade formacional contundente, a Comissão de Educação articulou temáticas (e formadores) sem uma concepção firme do que desejava constituir em termos de ampliação e reelaboração de seus projetos políticos e pedagógicos. Era como se o atendimento às demandas determinadas pelas políticas pedagógicas hegemônicas da atualidade fosse mais crucial do que a compreensão da realidade material das crianças e jovens das comunidades dos morros. E conjugasse aqui mais uma crítica, ou seja, as escolas associadas à CE/FMMC ‘seduzidas’ pelas ideias originárias do construtivismo, da educação popular e do multiculturalismo – com implicações nefastas para o currículo da educação básica – trouxeram para o território escolar as concepções pós-modernas no campo educacional, com “toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo” (Idem, p. 43).

O terceiro aspecto (horários e locais da formação continuada) era previsto com antecedência pela Comissão de Educação no início do ano letivo a partir do projeto de formação em serviço e com a respectiva totalização de sua carga horária. Acontece que nem todos os professores podiam participar de todas as etapas de formação continuada, pois trabalhavam em outras unidades de ensino e nem sempre eram dispensados destas escolas para se dedicarem à formação da Comissão de Educação. Embora nos últimos anos do governo Luiz Henrique da Silveira o calendário de formação tenha sido unificado pela SED para todas as escolas públicas de Santa Catarina, não se conseguia na formação continuada da CE/FMMC o conjunto dos seus professores, ou por desinteresse ou por que já estavam envolvidos com outros modelos de formação continuada. Cabe ressaltar também que alguns professores

participavam de algumas etapas da formação continuada e, portanto, não tinham direito à certificação²⁸⁶.

O quarto aspecto se refere à articulação das práticas pedagógicas realizadas em cada unidade de ensino e o seu vínculo com o processo de formação continuada. Dificilmente se percebe nestas escolas mudanças significativas em termos de práticas pedagógicas, como se a formação continuada em serviço fosse um momento à parte, desvinculado do trabalho do/a professor/a em seu cotidiano escolar. Poderíamos inferir que a concepção formacional da CE/FMMC por não apresentar uma identidade teórica e metodológica efetivamente consistente acaba por não imprimir nos diferentes espaços educativos mudanças expressivas nas práticas pedagógicas destes trabalhadores em educação. Talvez um exemplo marcante do que foi assinalado aqui se refira à não inclusão dos princípios filosóficos e pedagógicos da Comissão de Educação em grande parte dos PPPs destas unidades de ensino.

Entretanto, parece-nos dificultoso também haver uma prática pedagógica consistente nestas escolas com o elevado índice de professores admitidos por meio de contratos temporários e precarizados. A cada ano letivo, altera-se o quadro funcional do corpo docente de cada unidade de ensino e isto significa um recomeço no que tange à formação continuada em serviço. Em algumas escolas o índice de professores ACTs é maior do que aquele apresentado por professores concursados. Para a ex-secretária da Comissão de Educação, a ‘fragilidade política’ da mesma – apontada como condição basilar pela representante da escola Lauro Müller na avaliação da formação continuada em 2008 – é muito mais complexa e está associada também à rotatividade de professores que ocorre todos os anos:

Estão sempre chegando professores novos. A gente teve um processo bastante grande de aposentadoria, professores doentes e com licença médica. Tenho o entendimento de que se a gente fizesse uma pesquisa, pelo menos em cada escola, acho que a gente deve ter cinco professores

²⁸⁶ A certificação da formação continuada pela SED foi também um dos principais empecilhos enfrentados pela CE/FMMC no que concernia à sua credibilidade, já que os certificados dos professores em 2003 não foram entregues. Os/as representantes da SED alegaram que as fichas de inscrição não estavam devidamente preenchidas e que não havia clareza da carga horária prevista em consonância com os temas a serem trabalhados em cada etapa da formação continuada. Somente a partir de 2004 se regularizou a entrega dos certificados. Entre 2010 e 2011 a certificação saiu da alçada da SED e passou a ser realizada pela UFSC por intermédio de um projeto de extensão coordenado pela professora Doutora Luciana Pedrosa Marcassa (CED/MEN/UFSC).

afastados para tratamento de saúde. Então, a gente vai recebendo a cada ano grupo de professores novos, que tem que fazer toda essa conversa; que não sabem da organização do FMMC. E também um outro fator é que a partir de 2007 a gente vivenciou, praticamente, uma mudança de quase 100% na gestão das escolas da CE/FMMC. As pessoas que estavam antes foram as que fizeram o debate da criação da CE/FMMC. Já as pessoas que assumiram a gestão nos últimos dois anos [2007 e 2008] tiveram que passar por um processo de formação, pra depois levar para o interno das escolas. Hoje, quando na reunião a gente falava de ‘fragilidade’, a nossa fragilidade enquanto organização da CE/FMMC não é por conta das pessoas... que elas não querem...é porque elas tiveram que se formar primeiro. E muitas das pessoas que hoje nós temos na gestão, a gente percebe que elas ainda não conseguem perceber qual é o seu papel ou qual é de fato o papel da CE/FMMC para trabalhar no interno das unidades de ensino²⁸⁷.

Pondera ainda a ex-secretária de que a formação continuada elaborada pela CE/FMMC exige dos professores uma formação política *a priori* e *a posteriori*, o que não corresponde à realidade das unidades de ensino implicadas:

Este processo de politização eu enxergo assim: a gente tem alguns núcleos nas escolas. E a gente percebe isso bem nítido no momento de formação continuada; de grupos de professores que são politizados; que se dão ao direito de fazer uma leitura de um texto; de levantar questões; de discutir... Mas, a gente tem núcleos e grupos de professores até bem expressivos dentro das escolas, que incorporaram ‘que o professor não tem significado’. A gente chama pro debate e as pessoas não querem compromisso. O PPP [*Projeto Político Pedagógico*] da escola muitas vezes tá lá, como um documento em cima da mesa do professor, que a gente constrói e faz uma revisão a cada início de ano e fica por aí. Então,

²⁸⁷ Entrevista concedida ao autor no dia 3 de novembro de 2008.

esse processo de politização é muito pequeno. E a questão do próprio sindicato, que não consegue mobilizar, não consegue articular. As pessoas hoje com o movimento sindical não estão motivadas... não assumem. Então, a gente percebe que a pessoa não quer esse compromisso com a luta, com o debate. Eu acho que os professores estão muito presos à questão curricular, pelo que é pré-determinado de currículo, esquecendo da realidade, esquecendo do contexto que aquela escola está.

Já a atual secretária da CE/FMMC avalia que a participação dos professores no processo de formação continuada poderia ser mais representativa, desde que os professores ‘mais antigos’ servissem de referência para os professores ‘novos’ que estão tendo contato com tais realidades escolares pela primeira vez. Além disso, ajuíza que as gestões escolares têm um importante papel de liderança e de mobilização de seus professores, o que ela denomina de ‘repasso’ do que ocorre nas reuniões ordinárias e extraordinárias da CE/FMMC:

Eu acho que na verdade tem um pouco de cada coisa. Eu acho que a questão de ficar só na mão do diretor fazer este repasse [*o processo de formação*] não acontece. Depois que retornei de meu período de licença-maternidade, lá na escola onde trabalho, este repasse eu quase não presenciava. E eu não acredito que seja uma coisa intencional de não querer repassar. Mas, não existe também uma prioridade. Não se coloca como prioridade as reuniões da CE/FMMC. Existe muita rotatividade, certamente. Fica uma coisa de que todo o ano tem que estar retomando e parece que tu dá um passo pra frente e dez pra trás²⁸⁸.

Por fim, no que tange ao quinto e último aspecto a autonomia financeira da CE/FMMC para a estruturação de sua formação continuada sofre toda a sorte de limites, tendo em vista que depende quase que exclusivamente de projetos de extensão das universidades públicas. As gestões governamentais em Santa Catarina imprimiram nos últimos dez anos uma política de arrocho salarial e sucateamento destas escolas, exigindo concertos burocráticos que não colocassem em risco o

²⁸⁸ Entrevista concedida ao autor no dia 31 de março de 2010.

calendário escolar. Em outras palavras, as políticas públicas educacionais em Santa Catarina exigem as garantias legais do cumprimento dos 200 dias letivos, independentemente se as aulas ministradas e os contextos escolarizados oferecem, minimamente, condições satisfatórias de ensino e aprendizagem.

A CE/FMMC tem conseguido manter a formação continuada em serviço graças a um projeto de extensão elaborado por professores do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação (MEN/CED) da UFSC. Isto possibilitou posicionar em cada unidade de ensino bolsistas para acompanhar/articular os estudos em grupo (módulo a distância) e a formação continuada em seu caráter presencial. Cabe ressaltar ainda que isto só foi plausível a partir de 2010, quando houve uma retomada dos princípios filosóficos e pedagógicos da CE/FMMC e uma formação continuada em serviço mais atenta à politização dos professores²⁸⁹. Isto provocou, em consequência, a escolha de referenciais teóricos condizentes com a crítica à sociedade capitalista.

Nesta direção, embora com limites, tem se procurado debater uma prática educacional efetivamente emancipatória, demonstrando o quanto o Estado permanece sendo “um *locus* decisivo da luta de classes” (LEHER, 2011) e a importância das lutas coletivas contra a mercantilização da educação. Diante disso, os conhecimentos escolarizados requerem uma crítica radical à colonização eurocêntrica, associada a uma pedagogia libertadora e atenta ao diálogo entre os/as trabalhadores/as em educação. Logo, uma crítica contundente à lógica do capital supõe uma escola de “alta qualidade e rigorosa em termos científicos” (Idem, 2011), contrária ao relativismo pós-moderno, que se recusa ao uso da razão e do conhecimento histórico como elementos da transformação social.

²⁸⁹ Segundo Vásquez, “[...] a despolitização [*é a que*] cria, assim, um imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante que o preenche com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que, enfim, contribuem para manter a ordem social vigente. O apoliticismo de grandes setores da sociedade os exclui da participação consciente na solução dos problemas econômicos, políticos e sociais fundamentais e, com isso, fica aberto o caminho para que uma minoria se encarregue das tarefas de acordo com os seus interesses particulares de grupo ou de classe (2007, p. 34). Os aspectos ‘aparentes’ ocultam a ‘essência’ da dimensão exaustiva e conflitiva do trabalho docente. Vásquez acrescenta que: “[...] a essência não se manifesta de maneira direta e imediata em sua aparência, e que a prática cotidiana – longe de mostrá-la de um modo transparente – não faz senão ocultá-la. É certo que o filósofo idealista, especulativo, longe de revelá-la, nos mostra a essência da práxis – como se vê, sobretudo – sob uma forma mistificada, mas disso não se deduz que a consciência comum esteja mais próxima do que a consciência filosófica [...] da verdadeira concepção da práxis” (Idem, p. 30).

Diante dos aspectos apresentados, compreende-se que a dinâmica coletiva docente é complexa e contraditória. Os conflitos e as ambivalências internas ocorridas nas escolas associadas à CE/FMMC não podem ser analisadas numa perspectiva genérica e desprovida de seu caráter histórico. Afirmar que os/as professores/as não possuem ‘senso de pertencimento’ ao Fórum do Maciço ou que não conseguem vincular suas práticas pedagógicas a uma construção curricular que leve em consideração o público atendido (crianças e jovens das comunidades dos morros) são elementos ainda insuficientes para se ter um quadro mais amplo da vinculação política e pedagógica destes/as professores/as. Como nos alertam Henry Giroux e Peter McLaren (1997, p. 204-205),

As escolas, [...], são terrenos políticos e ideológicos a partir das quais a cultura dominante ‘fabrica’ suas ‘certezas’ hegemônicas, mas elas também são lugares nos quais grupos dominantes e subordinados definem e pressionam uns aos outros através de uma constante batalha e intercâmbio em resposta às condições sócio-históricas ‘contidas’ nas práticas institucionais, textuais e vividas que definem a cultura escolar e a experiência professor/estudante.

De acordo com a observação dos autores, podemos depreender que os conflitos institucionais e as demandas específicas destas unidades de ensino estão permeados muitas vezes pelas diferenças ideológicas entre os seus educadores que podem definir características da *cultura escolar* e a *experiência pedagógica* das mesmas. Nesta direção, é possível encontrarmos nas escolas associadas à CE/FMMC, por exemplo, educadores que defendem a eleição direta para diretores (assunto de nosso próximo tópico) e educadores que apoiam a indicação de diretores através de partidos políticos. Soma-se a isto o fato de que a Comissão de Educação está longe de ser uma representação de escolas com princípios políticos e pedagógicos bem definidos, o que acaba se refletindo na realidade específica de cada unidade de ensino. E este tem sido o principal desafio da CE/FMMC nos últimos anos.

Uma participação mais atuante dos/as trabalhadores/as em educação nas demandas da CE/FMMC exigiria dedicação exclusiva, logo, mais tempo para planejamentos das aulas; saídas de campo para o conhecimento da comunidade local atendida e, fundamentalmente, melhores condições salariais e de trabalho. A maneira como os/as professores/as comumente produzem sua vida material (com jornadas de trabalho que incluem até três escolas por dia) dificultam, sobremaneira,

o compromisso requerido para atender adequadamente crianças e jovens das comunidades dos morros do maciço. Há uma imensa tarefa a ser empreendida na reconfiguração dos PPPs, situação essa indissociável das reformas curriculares oficiais, da introdução de novas áreas do conhecimento dentro do próprio currículo e da evolução das disciplinas escolares (SAVIANI, N., 2000, p.18).

Além disso, não podemos esquecer o controle estatal do trabalho docente através de provas unificadas (SAEB, ENEM, Provinha Brasil), que além de se limitarem a conclusões estatísticas, criam uma competitividade desigual entre escolas públicas e privadas, escolas de centro e de periferia, escolas de regiões desiguais (em termos sociais e econômicos) entre si, através da lógica do *ranking*. Logo, não é possível se avaliar diferentes realidades escolares com critérios homogêneos, pois as diferenças interescolares continuarão a se enraizar. Um planejamento estratégico que possa identificar com maior precisão as prioridades, metas e ações transformadoras nas escolas associadas à CE/FMMC são elementos permanentes de debate e de superação no atual estágio de constituição da Comissão de Educação.

4.3. O PROCESSO DE ELEIÇÃO DIRETA NAS ESCOLAS ASSOCIADAS À COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

Atualmente, não existe no estado de Santa Catarina eleição direta para a escolha de diretores em suas unidades de ensino. Durante o processo de redemocratização do país na década de 1980²⁹⁰ e com a eleição direta para governadores em 1982, Santa Catarina vivenciou uma curta experiência democrática em suas escolas durante a construção do Plano Estadual de Educação (1985-1988), exigindo do seu

²⁹⁰ Em diversos estados brasileiros – durante a redemocratização do Brasil – foram surgindo procedimentos e alternativas para viabilizar a escolha democrática dos diretores. Em determinadas situações, adotou-se a eleição direta com a participação proporcional das comunidades escolar e local; em Minas Gerais, foi adotado um processo de ‘seleção competitiva’, mediante critérios de conhecimentos pedagógicos e competência profissional no campo da gestão. Em São Paulo, os diretores eram escolhidos mediante concurso público. Santa Catarina, todavia, experienciou uma curta trajetória em relação ao processo de eleição direta em suas escolas. Tal experiência foi de 1985 até 1988 através da Lei 6.709/1985, que normatizava a eleição direta para as unidades de ensino estaduais e cursos supletivos. Para tanto, os/as candidatos/as tinham de ter curso superior, experiência comprovada no magistério e dois anos de efetividade na escola em que estava concorrendo. Em 1988, durante o governo Pedro Ivo Campos (PMDB), o Supremo Tribunal Federal declarou a inconstitucionalidade do artigo 1º da referida lei, atendendo ao pedido do próprio governador de Santa Catarina e sem maiores esclarecimentos às comunidades escolares e à classe docente (PACHECO, 2007, p. 15-17; 70).

governador na época, Esperidião Amin, o fim da indicação de cargos de confiança nas direções escolares (DANTAS, 2009b, p. 41-42). Com o término do governo Amin e a eleição do peemedebista, Pedro Ivo Campos, houve um retrocesso em tal processo democrático²⁹¹, e as escolas voltaram a ter direções indicadas pelo Poder Executivo.

As escolas associadas à CE/FMMC, entretanto, a partir da organização política iniciada nas comunidades dos morros e que, posteriormente, estenderam-se para as unidades de ensino, passaram a exigir do poder público eleição direta para as suas escolas, dadas as especificidades de seu público escolar. Como já foi comentado no segundo capítulo, o FMMC nos primeiros anos do governo Luiz Henrique da Silveira possuía maiores canais de interlocução com as suas respectivas secretarias, notadamente as secretarias de Educação e de Segurança Pública. Aliás, foi através do gabinete do deputado estadual e posteriormente secretário de Segurança Pública, João Henrique Blasi (PMDB), mediante a entrega de um ofício pelas escolas associadas à CE/FMMC, que se garantiu a nomeação dos diretores eleitos no final do ano de 2002²⁹². Estes diretores eleitos, de acordo com os critérios do processo eleitoral discutido coletivamente em cada escola e na CE/FMMC, ficariam na direção por um período de dois anos, podendo ser reeleitos por mais dois anos.

Nas diretrizes e metas da CE/FMMC (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, s.d.) fica patente o compromisso com a eleição direta

²⁹¹ Houve vários impeditivos legais ao longo dos anos que não favoreceram o processo de gestão democrática nas escolas catarinenses. Em 26 de julho de 1990 foi aprovada a Lei Estadual 8.040, que dispunha sobre a forma de escolha dos diretores, valorizando a democratização da educação em Santa Catarina. Porém, essa lei também foi considerada inconstitucional através da ADIn (Ação Direta de Inconstitucionalidade) 573-SC (PACHECO, 2007, p. 74-75). Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), foram criados os Conselhos Deliberativos Escolares (CDEs) através do decreto nº 3.429 de 8 de dezembro de 1998, que dentre outras funções, é responsável pelo assessoramento das gestões escolares no cumprimento das disposições legais e na preservação do prédio e dos equipamentos escolares (Idem, p. 80). Cabe ainda aos CDEs participar da avaliação e reelaboração dos PPPs, assim como discutir e fiscalizar com as demais entidades representativas da comunidade escolar (APPs e grêmios estudantis) os destinos das verbas recebidas pela escola. Contudo, os limites estão postos, justamente, na configuração dos CDEs, ausentes (ou funcionando precariamente) em boa parte das escolas catarinenses, inclusive em determinadas escolas associadas à CE/FMMC.

²⁹² Isto significa que, mesmo com a eleição direta nas escolas associadas à CE/FMMC, a mesma tinha de ser ratificada pelo poder público, o que ocasionava apreensão por parte dos diretores eleitos. Os cargos de confiança posicionados nas direções escolares espalhadas pelo estado de Santa Catarina servem de importantes redutos em períodos de eleição, já que os/as diretores/as indicados/as são cabos eleitorais dos partidos políticos que os/as indicaram.

para diretores e a construção de uma gestão democrática²⁹³. Contudo, nem todas as escolas associadas à CE/FMMC no final de 2002 realizaram eleições em suas escolas, ocasionando uma comissão híbrida de diretores indicados e diretores eleitos. O coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, considera que

No primeiro movimento da CE/FMMC se conjugaram duas coisas de acordo com o meu olhar: era a força da comissão e o canal de abertura. Porque nós tínhamos a [*diretora da escola Lauro Müller*], queira ou não queira, era uma mulher posicionada, com conteúdo, que lia e que tinha pedagogia que saía pelos poros. Pode se falar tudo sobre aquela mulher (que ela era autoritária, isso e aquilo), mas ela botou ‘linha’ na escola. E qualificou a escola no senso pedagógico; qualificou a escola no senso de gestão; e qualificou a escola na recuperação dos pais. Nós tivemos um percentual altíssimo de alunos desta escola que entraram na universidade, fizemos até uma contagem. A [*diretora da Lauro Müller*] tinha uma coisa que era única entre as diretoras: enfiava material nas mãos dos educadores; fazia as coordenadoras pedagógicas (as tais especialistas) ‘caminharem’. Porque tu entravas na escola e tu respiravas pelas paredes o projeto político pedagógico. Se tu queres ver o projeto político e pedagógico de uma escola basta tu entrares nela e olhar as paredes, o que se produz na escola. Pra mim as paredes estampam o processo pedagógico e o projeto de uma escola²⁹⁴.

O ‘primeiro movimento’ a que Groh se refere diz respeito à primeira geração (2003-2006) da CE/FMMC, onde era possível se identificar um maior compromisso com o Fórum do Maciço e com as suas diretrizes básicas. Para a ex-representante da Comissão de Educação e ex-diretora da escola Lauro Müller, este ‘primeiro movimento’ estava associado aos problemas comuns que as escolas apresentavam:

²⁹³ Além disso, aventava-se a criação de uma ‘escola de gestores’, objetivando a consolidação das organizações sociais e o fortalecimento da ‘democracia participativa’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, s.d.). Até hoje a CE/FMMC se ressenete de não ter realizado uma formação continuada destinada, exclusivamente, aos/as seus/suas diretores/as.

²⁹⁴ Entrevista concedida ao autor no dia 9 de janeiro de 2011.

Eu penso que as escolas tinham muitos problemas comuns. Primeiro: a exclusão das crianças. E também as questões que envolviam a aprendizagem. As escolas que faziam parte da CE/FMMC não se conformavam com a exclusão. As escolas foram se ‘encharcando’ desta realidade das ‘diferenças sociais’. E, então, eu penso que estas escolas se tornaram muito mais inclusivas. [...]. A gente falava em multi-qualidade social; era muito mais que a qualidade, era a permanência na escola. Quando você fala em qualidade social, você está se referindo ao acesso e à permanência. É ter acesso a tudo o que as pessoas têm e de forma igual. Ao mesmo tempo em que tu acolhes, tu tens que mostrar que a escola tem uma função: aprender! E essa aprendizagem não, necessariamente, tem de ser dolorida como é. A gente vivia dizendo nos nossos planejamentos: o contexto social tem que estar no cotidiano da escola. Mas, isso não dizia nada, era apenas ‘bonito’ e todo mundo falava. Eu penso que a gente se apoderou do contexto e esse contexto fez com que a gente não mais excluísse, não mais colocasse para fora da sala de aula os/as alunos/as. O ‘olhar’ passou a ser diferente para os alunos que a gente tinha e para as famílias que a gente recebia. Afinal, o ‘que era essa família’? Às vezes a gente não enxergava a família como sendo a avó, como sendo o tio... Mas, ‘aquele olhar’ de educador que se tinha no Lauro Müller, que se tinha no Jurema Cavallazzi – porque a gente não pode dizer que se tinha em todas as escolas – fez com que a gente tivesse muito sucesso pedagógico. A comunidade começou a enxergar a escola como se ‘fosse a extensão de sua casa’. As crianças e os jovens passaram a ver na gente a possibilidade de dividir as coisas que vivenciavam em suas comunidades (alcoolismo dos pais, tiroteios, etc.). E passaram a entender que éramos professores, orientadores, e que a escola tinha 200 dias letivos para cumprir; que tinha que ensinar a ler e a escrever; que a gente tinha uma ‘mão forte’, mas que esta ‘mão’ era também carinhosa,

acolhedora, e que essa ‘mão’ entendia o que estava acontecendo²⁹⁵.

Como bem assinala a ex-diretora da escola Lauro Müller, nem todas as direções escolares tinham clareza da importância da Comissão de Educação na transformação de seus processos de ensino e aprendizagem, o que abarcava uma discussão mais profunda em relação aos respectivos projetos políticos e pedagógicos e uma maior aproximação com as comunidades locais. Tal visão é corroborada pela ex-diretora do Centro de Educação Infantil Cristo Redentor, que também fez parte da CE/FMMC neste ‘primeiro movimento’ apontado por Vilson Groh:

Acredito que as motivações políticas e pedagógicas foram de perceber que as comunidades do maciço precisavam ter um olhar diferenciado; requeriam um cuidado que talvez outros espaços já tinham. O padre Vilson já conseguia ter um olhar do todo, do conjunto do maciço que talvez nós separados não tínhamos. Ele sabia que as crianças e jovens deste espaço específico precisavam de um olhar mais atento, e que a educação de qualidade seria capaz de fazer esse diferencial. Então, unir e organizar as forças e desejos seria o caminho de conquistar isso; a gente acreditava e acredita nisso. Trocar a arma pelo lápis [*lema da comissão de educação*] era um objetivo de verdade. Um PPP real, partindo da realidade presente, mas com foco na mudança desta realidade. Em princípio e por um bom tempo, o Cristo Redentor [*foi*] o único CEI a participar da Comissão de Educação, ao lado das escolas Jurema Cavalazzi, Lauro Müller, Lúcia Mayvorne, Celso Ramos, Antonieta de Barros, Hilda Theodoro Vieira e Silveira de Sousa²⁹⁶.

Nesta direção, de acordo com as fontes documentais relacionadas à CE/FMMC, podemos depreender que esta primeira geração de diretores, apesar de suas diferenças ideológicas e também de cunho pedagógico, discutia incansavelmente o caráter ‘identitário’ da Comissão de Educação, o que inevitavelmente passava pela condução de

²⁹⁵ Entrevista concedida ao autor no dia 29 de março de 2011.

²⁹⁶ Entrevista concedida ao autor no dia 31 de janeiro de 2011.

suas gestões em cada realidade escolar específica. Não raramente ocorria um ‘clima de competitividade’ entre as escolas, situação que se agravava nas reuniões ordinárias da CE/FMMC. Por outro lado, isto também servia – por mais contraditório que seja – como elemento mobilizador na transformação das práticas pedagógicas destas escolas, gerando inúmeros projetos internos, contatos com universidades e maior vínculo com as comunidades locais²⁹⁷.

Para a CE/FMMC o processo de eleição direta para diretores deveria ser encarado de forma ‘descentralizada’, sem a interferência estatal, onde a direção escolar nada mais era do que uma ‘prestação de serviço público’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004d). Neste sentido, a CE/FMMC defendia que a eleição direta não deveria se tratar de um privilégio das escolas associadas à Comissão de Educação, mas um direito de todas as escolas públicas de Santa Catarina. Além disso, a CE/FMMC avaliava que era necessário ampliar o debate sobre a eleição para diretores e realizar uma formação continuada específica para os/as ‘gestores/as escolares’.

O encontro de formação continuada ocorrido em setembro de 2004 – que apresentamos no tópico anterior – acentuava que a dimensão política da gestão escolar das escolas associadas à CE/FMMC deveria conduzir seus projetos pedagógicos para a formação plena da cidadania (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004f). Contudo, a CE/FMMC não aceitava o critério de obrigatoriedade do ‘curso de gestores’ exigido pela Secretaria de Estado da Educação (SED) para a composição das chapas eleitorais em cada unidade de ensino, pois isto poderia esvaziar a discussão política nas escolas e, respectivamente, o número de candidatos ou candidatas (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004g). A diretora da escola Lauro Müller chamou a atenção dos/as representantes da CE/FMMC para que estes/as fizessem pressão aos/as candidatos/as no sentido de que os/as mesmos/as apresentassem os seus planos de gestão²⁹⁸ no final de 2004, quando então seria realizado um novo processo eleitoral nas escolas associadas à Comissão de Educação. O primeiro mandato terminava naquele mesmo ano e havia a possibilidade da reeleição (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004i).

²⁹⁷ Nos termos do geógrafo britânico David Harvey, a competitividade é o inverso das redes colaborativas ou dos espaços de solidariedade; a competição “é sempre regulada e condicionada pela cooperação, pela adaptação, pelas transformações ambientais e da produção do tempo e do espaço” (2006, p. 277).

²⁹⁸ A elaboração dos ‘planos de gestão’ era uma forma da CE/FMMC se precaver das ameaças da SED, que poderia questionar os projetos de gestão de cada unidade de ensino e, na ausência dos mesmos, indicar um/a diretor/a com formação específica em gestão escolar.

Mas, mesmo com os critérios eleitorais devidamente estabelecidos entre as escolas associadas à CE/FMMC, a eleição nestas unidades de ensino nem sempre ocorria de forma satisfatória²⁹⁹. Na escola Celso Ramos, por exemplo, houve suspeita de fraude e muitos/as professores/as não aceitaram a condução do processo eleitoral (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004c). No CEI Anjo da Guarda não houve eleição, pois teria havido problemas com o regimento do processo eleitoral; na escola Jurema Cavalazzi, que tinha um histórico de 10 anos de eleição direta, as eleições aconteceram sem maiores dificuldades no dia 1º de dezembro de 2004; na escola Padre Anchieta houve chapa única e os diretores que já estavam à frente da unidade de ensino foram reeleitos; na escola Hilda Theodoro Vieira a eleição foi realizada durante dois dias e, segundo relato da diretora desta escola houve amadurecimento do processo eleitoral, assim como o desejo de uma maior ‘capacitação’ para os diretores nas etapas de formação continuada; na escola Antonieta de Barros a eleição ocorreu com chapa única e a sua diretora foi reconduzida, o mesmo acontecendo na escola Silveira de Souza; o CEI Cristo Redentor não realizou o processo eleitoral, mas sua atual diretora permaneceu no cargo; na escola Henrique Stodiek o processo eleitoral foi bastante tumultuado e com muitas falhas em seu regimento. Segundo relatos da diretora desta escola, o processo eleitoral foi permeado por ‘chantagens’, ‘acusações’, ‘coações’ e ‘ausência de lealdade’³⁰⁰.

Durante o ano de 2005 retomou-se a discussão da ‘identidade da CE/FMMC’, tendo em vista as inúmeras ameaças às lideranças pedagógicas destas escolas pelas agências educacionais de Santa Catarina. A questão da ‘identidade’ estava associada a uma maior integração entre os/as representantes da CE/FMMC, o que significava não tomar atitudes isoladas diante das ameaças sistemáticas estatais, mas sempre levar para as reuniões as principais dificuldades e demandas a serem resolvidas (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005g). Tal questão passava pelas relações grupais, pelo ‘senso de pertencimento’ à Comissão de Educação e da compreensão de que todo ato pedagógico é um ato político. Assim, a CE/FMMC não devia se dispersar em ‘focosas internas’ e, sim, concentrar-se no fortalecimento democrático de seus espaços escolares; os desafios a serem enfrentados passavam pela

²⁹⁹ Foi acordado entre as escolas associadas à CE/FMMC que cada uma elaborasse um dossiê sobre o processo eleitoral realizado em suas unidades de ensino, para ser posteriormente arquivado juntamente aos documentos da CE/FMMC (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004j).

³⁰⁰ Tal processo ‘difícil’ e ‘conflituoso’ revela o pouco amadurecimento político e democrático no Brasil e a ausência de processos desta natureza no interior das escolas.

‘superação da competitividade’; maior integração entre as APPs, CDEs e grêmios estudantis; a defesa de um calendário pedagógico comum; e a construção permanente do histórico do Fórum do Maciço.

No início de 2005 as maiores reivindicações da CE/FMMC referiam-se ao abandono das escolas pelas agências educacionais catarinenses, representadas pela SED, GERED e também pela Secretaria de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis (SDR). A escola Padre Anchieta, a maior unidade de ensino da CE/FMMC, reclamava da diminuição do número de diretores, assim como da péssima qualidade dos materiais de construção utilizados para os reparos em seu prédio escolar; a escola Hilda Theodoro Vieira exigia esclarecimentos sobre a exoneração sem explicações de seu diretor adjunto, assim como a contratação de bolsistas para a biblioteca e sala de informática, além de mudanças de acessibilidade na escola para o atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência física³⁰¹. A escola Jurema Cavallazzi pleiteava a construção de um ginásio de esportes coberto, algo que até hoje não aconteceu; naquele contexto, a escola Lauro Müller exigia a restauração do prédio (tombado pelo patrimônio histórico) e a escola Lúcia do Livramento Mayvorne solicitava a visita *in loco* de tais agências educacionais ao seu espaço escolar, bastante deteriorado e exigindo reformas imediatas. Em termos gerais, as unidades de ensino associadas à CE/FMMC estavam com muitas dificuldades de funcionamento, lidando permanentemente com bibliotecas fechadas, ausência de cozinheiras e merendeiras, banheiros sem água, infiltrações nas salas de aula, etc.. O então secretário da SDR daquele período, Valter Galina (PMDB), comprometeu-se com as reivindicações da CE/FMMC, embora não tenha atendido grande parte delas.

A CE/FMMC em sua avaliação política e pedagógica no ano de 2005 tinha clareza de que as discussões ocorridas em suas reuniões e planejamentos coletivos, ainda estavam centradas em questões do cotidiano e não em questões ‘consistentes’ e/ou estruturais, ou seja, de como as dinâmicas operacionais da lógica do capital atuam diretamente nestas escolas (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005e). Em outras

³⁰¹ A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, encontra nas escolas públicas de maneira geral todas as dificuldades imagináveis. As escolas associadas à CE/FMMC até hoje não atendem tais critérios mínimos; muitas não possuem rampas, muito menos banheiros adaptados. Em Santa Catarina, apesar de ter sido estabelecido um prazo para que todas as escolas públicas se adaptassem à Lei, isto não se efetivou na prática, principalmente porque não houve qualquer mudança em termos de projeto ergonômico nestas unidades de ensino pelo poder público.

palavras, atendiam-se as demandas exigidas pela tecnoburocracia estatal em detrimento do que a comunidade escolar realmente necessitava e exigia.

Uma das primeiras reuniões da CE/FMMC em 2006 aconteceu no dia 9 de fevereiro nas dependências da Gerência Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Grande Florianópolis (GEECT), contando também com a participação de representantes da Secretaria de Estado da Educação (SED). Os principais temas discutidos nesta reunião foram a reforma emergencial da escola Jurema Cavallazzi; a apresentação e a implementação do projeto ‘escola da Ponte’ pela escola Antonieta de Barros; e a liberação da educadora responsável em secretariar a CE/FMMC de suas atividades pedagógicas em sala de aula, sem prejuízo de seu salário-base³⁰². Em síntese, o gerente Ari César da Silva não encaminhou nenhuma das questões levantadas, o que seria uma constante durante os oito anos (2003-2010) que esteve à frente desta gerência. Foi somente a partir de uma audiência com a secretária de Educação, Elizabete Anderle, que foi concedido o afastamento da professora responsável pela secretaria da CE/FMMC de suas atividades em sala de aula (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006f).

Em termos de ‘gestão colegiada’, a CE/FMMC em 2006 procurou retomar questões que haviam se perdido em anos anteriores, como as comissões de visitas e trocas de experiências entre as unidades de ensino³⁰³, além de trabalhar constantemente o senso de pertencimento à causa do Fórum do Maciço. Diante de um quadro de greve ocorrido no mesmo ano, a CE/FMMC via-se na contingência de responder às ameaças sistemáticas da GEECT, SED e SDR, que exigiam o retorno imediato dos professores para a sala de aula. Os/as representantes da Comissão de Educação consideravam que a pressão psicológica da GEECT era incansável, configurando-se como ‘assédio moral’. Além disso, entendiam que o cargo de direção era da comunidade escolar e não do governo. Desta maneira, a CE/FMMC decidiu elaborar uma carta para a GEECT apresentando suas considerações sobre a greve do

³⁰² Contudo, havia a perda de regência de classe, o que em termos salariais é bastante significativo.

³⁰³ De acordo com a ex-diretora da escola Lauro Müller em entrevista concedida ao autor no dia 29 de março de 2011, houve determinados momentos que os diretores das escolas associadas à CE/FMMC fizeram revezamentos nestas unidades de ensino, ou seja, a direção da escola Jurema Cavallazzi ficava um dia na escola Antonieta de Barros; a diretora da escola Antonieta de Barros ficava um dia na escola Hilda Teodoro Vieira e assim por diante. Tal experiência foi importante para que as direções escolares reconhecessem os desafios específicos do público escolar atendido e enfrentassem de forma comum as dificuldades coletivas.

magistério³⁰⁴, além de uma audiência com esta gerência (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006h).

A reunião da CE/FMMC com a GEECT, SED e SDR aconteceu no dia 23 de junho de 2006 (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006i). O gerente da GEECT, Ari César da Silva, alegou que a ‘pressão exercida’ aos diretores das escolas associadas à CE/FMMC e aos diretores das demais escolas de uma maneira geral, era um procedimento que ‘fazia parte da rotina da Secretaria de Educação’ num contexto de greve. Em tal conjuntura, a SED impôs mais um empecilho ao processo eleitoral das escolas associadas à CE/FMMC: um projeto de lei que dispunha sobre a gestão democrática e que normatizava a escolha dos diretores e assessores de direção (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006j). A ironia era que tal projeto de lei foi apresentado sem qualquer garantia e compromisso com a eleição direta ampla e irrestrita em todo o estado de Santa Catarina.

Entretanto, em algumas unidades de ensino da CE/FMMC, o clima de hostilidade durante a greve do magistério acontecia entre funcionários e professores. De acordo com o relato da diretora da escola Henrique Stodieck, a secretária desta unidade de ensino, totalmente contrária à greve, viabilizou o desconto salarial de todos/as os/as grevistas, além de ter registrado boletins de ocorrência contra dois profissionais da escola favoráveis à greve³⁰⁵ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006k).

Desse modo, duas temáticas se entrelaçaram em 2006: a discussão sobre os princípios da gestão democrática e a greve do magistério, que demandava um calendário de reposição de aulas. Nesta direção, a CE/FMMC procurava fortalecer o processo de eleição para diretores que ocorreria no final daquele ano, além de avigorar os requisitos estabelecidos pela CE/FMMC no que tangia à escolha dos/as candidatos/as e à composição das chapas³⁰⁶. Mesmo num clima conturbado, houve a eleição para diretores nas escolas, tendo por base os critérios apontados pela SED (que sofreram reparos e comentários da Comissão de Educação e do SINTE). As escolas Lauro Müller, Hilda

³⁰⁴ Além disso, como estratégia de enfraquecimento da greve, o salário dos/as professores foi descontado no mês de maio de 2006.

³⁰⁵ Por um lado, isto demonstra também o posicionamento político da diretora desta unidade de ensino, incapaz de solucionar os problemas internos envolvendo grevistas e não grevistas. Isto pode sugerir também a convivência da diretora com a atitude da secretária, o que revelava grave contradição diante dos princípios defendidos pela Comissão de Educação.

³⁰⁶ Na escola Padre Anchieta, o diretor tentou de todas as maneiras se manter no cargo, não acatando as decisões coletivas da CE/FMMC. Isto gerou uma grande assembleia (envolvendo pais e professores) na escola e, conseqüentemente, a saída deste diretor.

Theodoro Vieira, Antonieta de Barros, Jurema Cavallazzi, Silveira de Souza e o CEI Nossa Senhora de Lourdes atenderam os requisitos do processo eleitoral. O CEI Cristo Redentor e a escola Lúcia do Livramento Mayvorne não apresentaram candidatos. As escolas Padre Anchieta, Celso Ramos, Henrique Stodiek e o CEI Anjo da Guarda não realizaram o processo eleitoral de acordo com os critérios estabelecidos pela CE/FMMC. Encetava-se aí a ‘segunda geração’ de representantes da CE/FMMC (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006l).

O ‘apagar das luzes’ de 2006 seria marcado ainda pelas mudanças no secretariado do governo Luiz Henrique da Silveira (PMDB). Para a Secretaria de Educação definiu-se o nome de Paulo Roberto Bauer (PSDB), que realizou uma gestão marcada pela intransigência e ausência de diálogo com os representantes do SINTE, professores, diretores e com a CE/FMMC. Com um Plano Diretor em discussão em Florianópolis, além das incipientes obras do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) nas comunidades dos morros do maciço – conforme análise realizada nos capítulos 1 e 2 –, as comunidades dos morros voltaram a reivindicar ações mais concretas do poder público. Em janeiro de 2007 foi enviada uma carta ao governador do estado, onde se enfatizava um ‘plano de desenvolvimento social para as áreas empobrecidas de Florianópolis’, em concordância com o Projeto Piloto do Maciço do Morro da Cruz (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007b). Tal projeto estava previsto desde o decreto estadual 190 de 6 de maio de 2003, por meio de uma comissão intersetorial de segurança preventiva e qualidade de vida saída dos quadros do poder público estadual. No que tangia especificamente ao campo da educação, esta carta endereçada ao governador reivindicava a nomeação dos diretores eleitos no final de 2006, legitimando o processo democrático construído ao longo dos últimos anos pela CE/FMMC. Exigia-se também a continuidade do projeto ‘merenda sem agrotóxico’, restabelecendo a relação com as famílias do campo na perspectiva da construção de um ‘projeto sustentável’ de educação ambiental.

O processo de nomeação dos diretores eleitos em 2006 nas escolas associadas à CE/FMMC foi muito moroso, pois demandou uma longa negociação com a Gerência de Educação e Inovação (GEREI) e a Secretaria de Estado da Educação (SED). A Comissão de Educação enviou uma carta ao gerente da GEREI, Ari César da Silva, no dia 12 de fevereiro de 2007, solicitando a nomeação dos/as diretores/as eleitos/as nas escolas associadas à CE/FMMC, conforme as normas apresentadas pela comissão eleitoral através das atas de eleição (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007f). As atas das eleições tinham as assinaturas das

testemunhas de cada segmento da comunidade escolar (pais, estudantes e professores). Porém, a assinatura das portarias dos diretores eleitos nas escolas associadas à CE/FMMC só foram firmadas em 18 de abril de 2007 pelo secretário de educação, Paulo Roberto Bauer, quando as escolas já estavam em pleno funcionamento do seu ano letivo. Cabe lembrar que como não houve eleição em todas as escolas associadas à CE/FMMC, alguns diretores foram indicados pela comunidade escolar e os seus nomes ratificados pela SED.

Esta segunda geração de representantes ou o ‘segundo movimento’ da CE/FMMC (2007-2010), de acordo com o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, expressou historicamente uma maior fragilidade da Comissão de Educação, principalmente no que dedilhava aos enfrentamentos em relação às ameaças do poder público. Isto significava também compreender as mudanças do secretariado do governo Luiz Henrique da Silveira, menos afeito ao diálogo e cada vez mais centralizador. Para Groh,

[...] se rompeu o canal de comunicação, principalmente no segundo [*mandato*] do Luiz Henrique, quando ele criou as secretarias regionais. As secretarias regionais eram interlocuções puramente fisiológicas, politiquieras. E aí todo o entrave que nós tivemos com a Secretaria de Educação (SED), Secretaria Regional (SDR) e a Gerência Regional de Educação (GEREI). [...]. A CE/FMMC tem um papel, mas ela terá de imprimir força frente a esta gestão atual da tríplice aliança. E então tu olhas pra área de educação e o secretário: [*Marco Tebaldi, ex-prefeito de Joinville e secretário de educação do governo Raimundo Colombo*] até que ponto ele entende de educação? Qual é a formação dele nesse campo? Quando a gente discute os avanços – e o Jacó era secretário –, não era simplesmente porque o Jacó [*Jacó Anderle, ex-secretário de educação no primeiro mandato do governo Luiz Henrique da Silveira*] tinha abertura, mas porque o Jacó era educador. O Jacó era um homem que entendia de educação, com todas as fragilidades; o Jacó tinha ‘massa crítica’ pra conversar contigo; o Jacó sabia qual era o papel das escolas e entendia a educação como elemento fundante num processo de transformação social. Tanto ele quanto a Bete

[*Elizabete Anderle, ex-secretária de educação*]. Então, é interessante olhar para o gestor. Quem era Paulo Bauer? Um mero burocrata, que nunca nos recebeu³⁰⁷.

Para a ex-secretária da CE/FMMC, além das ameaças sistemáticas das agências educacionais de Santa Catarina, as direções escolares também se ressentiam da falta de profissionais para a realização do trabalho pedagógico cotidiano:

Nós perdemos muito nas escolas com essa questão dos especialistas [*falta de orientadores e supervisores educacionais nas escolas*], que queiramos ou não era um grupo de apoio que a gente tinha nas escolas. Os orientadores e os supervisores eram as pessoas que a gente podia partilhar algumas angústias; que a gente podia no dia a dia estar encaminhando, discutindo, inclusive de atender os alunos. Com essa nova configuração que o Estado [*colocou*] para as escolas, ficou tudo muito centrado na figura do diretor. Desde um prego que caiu de uma janela até questões fundamentais, como é o caso da avaliação, de pensar um projeto concreto para aquela escola. [...]. O diretor foi colocado numa posição de 'cumprir tarefa', porque um tempo atrás a gente tinha a figura do diretor como uma pessoa para coordenar uma equipe; pra pensar um processo, porque ele tinha esse suporte; um suporte no administrativo, que eram as secretárias de escola; tinha o suporte na questão financeira, que era com uma APP [*Associação de Pais e Professores*] bem constituída, com pessoas com compromissos de APP, fortalecidas. Hoje, as APPs estão fragilizadas, a gente tem dificuldade de encontrar pais que de fato estão lá, responsáveis, compromissados. E isto se reflete também na CE/FMMC. Teve um momento em que a CE/FMMC esteve muito fortalecida, porque havia um suporte pra que a mesma pudesse se encontrar de quinze em quinze dias. Hoje a gente

³⁰⁷ Entrevista concedida ao autor no dia 9 de janeiro de 2011.

não consegue isso, porque o diretor nem consegue sair de dentro da escola³⁰⁸.

Se fizermos uma análise/avaliação puramente maniqueísta e reducionista de que a primeira geração de representantes da CE/FMMC era mais atuante do que a segunda geração, fatalmente deixaremos de lado os desdobramentos políticos que vieram à tona com o segundo mandado do governo Luiz Henrique da Silveira. Por outro lado, as diferenças de liderança pedagógica eram flagrantes nos dois momentos históricos. Os diretores eleitos ou indicados no final de 2006 não possuíam histórico de participação em movimentos sociais e nem sempre acatavam as deliberações da própria CE/FMMC. Houve um desmantelamento no interior da própria Comissão de Educação, o que contribuía para a sua fragilidade diante dos enfrentamentos em relação às ameaças das agências educacionais catarinenses. Vale lembrar que em tal conjuntura, as demais comissões do Fórum do Maciço também haviam se dispersado, o que enfraquecia as interlocuções junto ao poder público.

O ano de 2007 foi marcado pela truculência do secretário de educação, Paulo Roberto Bauer, que inclusive nomeou um interventor no Instituto Estadual de Educação (IEE) – a maior unidade de educação básica de Santa Catarina –, evitando assim a tentativa de eleição direta naquela unidade de ensino no primeiro semestre do mesmo ano. Do ponto de vista da realidade das escolas associadas à CE/FMMC, os/as diretores/as e assessores/as afirmavam que eram os ‘guardiões da escola’, comprometendo as atividades pedagógicas em função do ativismo e/ou trefismo. Além disso, viam-se às voltas com os poucos recursos das verbas descentralizadas e da merenda escolar orgânica, além de não terem a confirmação da nomeação da assessora da escola Jurema Cavallazzi e do/a terceiro/a assessor/a da escola Padre Anchieta em pleno mês de junho; houve também a redução no quadro de serventes e merendeiras dos Centros de Educação Infantil Nossa Senhora de Lourdes e Anjo da Guarda (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007g).

As tentativas de audiência da CE/FMMC com o secretário de educação, Paulo Roberto Bauer, foram inglórias até o final de 2010. Durante a gestão de Bauer, a secretária-executiva da CE/FMMC teve o seu pedido de afastamento das atividades pedagógicas indeferido, sem poder atuar exclusivamente na Comissão de Educação, desfazendo o

³⁰⁸ Entrevista concedida ao autor no dia 3 de novembro de 2008.

acordo efetivado com a ex-secretária de educação, professora Elizabete Anderle (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2008f). Em tal contexto, a diretora da escola Silveira de Souza foi afastada do cargo, por não ter permanecido na escola durante o recesso escolar de final de ano³⁰⁹. A vaga foi ocupada por uma professora da escola Antonieta de Barros, que apresentou um projeto de gestão à SED, sem fazer qualquer contato com a CE/FMMC.

No início de 2008 a diretora da escola de educação básica Celso Ramos relatou aos/às representantes da CE/FMMC a agressão física que sofreu de uma mãe, pelo fato de sua filha ter sido reprovada no final do ano letivo de 2007. O relato desta diretora é emblemático do ponto de vista de como diretores e diretoras vivenciam situações de vulnerabilidade nos ambientes escolares:

A mulher chegou para uma conversa e me espancou. Estava sozinha e a sensação era de que a mulher ia me matar. Estou toda machucada. Senti na pele o que é trabalhar numa escola abandonada. Na unidade de ensino não tem orientador escolar, não tem supervisor escolar e não tem assessor, somente um vigia. A direção não tem condições dignas de trabalho (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2008g).

Com todas as dificuldades inerentes às direções escolares, a CE/FMMC decidiu encaminhar a situação calamitosa de suas unidades de ensino e das comunidades dos morros do maciço para o Ministério Público, tendo em vista a impossibilidade de diálogo com a Secretaria de Estado da Educação.

No final de 2008 teria de ser realizado mais um processo eleitoral nas escolas associadas à CE/FMMC. Todavia, a discussão sobre a eleição para diretor/a e assessor/a ficou bastante comprometida com a pouca organização das unidades de ensino com as suas respectivas comunidades escolares. O coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, assinalava que era necessário ter um coletivo forte que ‘bancasse o processo eleitoral’ e de que a CE/FMMC teve perdas políticas sensíveis nos últimos dois anos (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2008d). A

³⁰⁹ Segundo comunicado da SED, a diretora ‘tirou férias’ e não realizou o trabalho de atendimento aos pais no período de recesso escolar. Cabe lembrar que a diretora afastada foi eleita pela comunidade escolar durante o tempo que esteve à frente da escola Silveira de Souza.

representante do SINTE³¹⁰ na reunião da CE/FMMC, professora Carla Martins Oliveira, comentou sobre a importância de se construir a consciência da eleição nas escolas e não ter a ‘eleição pela eleição’ e sim a ‘escola como protagonista’ do processo (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2008h). Com a saída da secretária executiva da CE/FMMC no final de 2008, a Comissão de Educação se desarticulou, só retomando os seus trabalhos a partir de uma plenária realizada na escola Henrique Stodiek em setembro de 2009.

A desarticulação da CE/FMMC era um sintoma do que já vinha sido discutido nas reuniões envolvendo as representações destas escolas, notadamente em relação à dificuldade da mesma em se contrapor às ameaças sistemáticas das agências educacionais catarinenses, assim como o não encaminhamento do que era discutido em relação aos processos eleitorais em cada unidade de ensino.

Contudo, importante se avaliar os ‘avanços’ e as ‘permanências’ do processo de eleição direta nestas unidades de ensino. Os avanços mais notórios e/ou significativos diziam respeito à continuidade do processo eleitoral nestas escolas, ainda que não houvesse a certeza da nomeação oficial dos representantes eleitos pela SED. Além disso, a CE/FMMC passou a se articular de forma sistemática com o SINTE regional por intermédio de reuniões e manifestações conjuntas (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004e). Outro avanço importante foi o amadurecimento do processo identitário da Comissão de Educação, já que nos últimos dois anos se retomaram os princípios filosóficos e pedagógicos da mesma e a sua consequente discussão em cada unidade de ensino.

As ‘permanências’ mais evidentes se alojavam no não encaminhamento conjunto do que era decidido pela CE/FMMC. As posturas políticas das representações da Comissão de Educação ainda são bastante díspares, a ponto de determinadas escolas não terem levado adiante o processo de eleição direta no final do ano letivo de 2010. Durante as greves realizadas pelo magistério catarinense nos últimos anos, a Comissão de Educação também não conseguiu imprimir de forma articulada deliberações comuns, principalmente no que concernia ao envio e não envio das faltas dos professores grevistas para SED³¹¹.

³¹⁰ Representantes do SINTE regional (Grande Florianópolis) participavam e participam ativamente das reuniões da CE/FMMC desde 2004.

³¹¹ Durante as greves do magistério catarinense (notadamente durante o governo Luiz Henrique da Silveira) tornou-se moeda corrente o envio de circulares internas por parte das gerências regionais de educação, objetivando o ‘controle do movimento grevista’ em cada unidade de ensino. As escolas associadas à CE/FMMC acataram determinadas orientações da Gerência

Algumas unidades de ensino associadas à CE/FMMC chegavam a funcionar parcialmente durante as greves do magistério. A pergunta central que se fazia era a seguinte: O Fórum do Maciço e a Comissão de Educação só existem para determinadas lutas? (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2004k).

Em 2007 evidenciava-se nos relatos das atas ordinárias da CE/FMMC o que era, efetivamente, a ‘luta coletiva da Comissão de Educação’ e o que era a ‘luta do coletivo do magistério’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007h). Em tal contexto, o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, apresentou uma síntese de uma reunião que tivera com o então secretário de Educação, Paulo Roberto Bauer, e com o secretário de Desenvolvimento Regional da Grande Florianópolis, Valter Galina, no dia 13 de abril de 2007. Groh comentou que foi convidado pelo secretário Bauer para discutir sobre as demandas do Fórum do Maciço, mas principalmente com o enfoque em sua Comissão de Educação. Groh deixava claro nesta reunião que a ‘questão do Instituto Estadual de Educação’³¹² não era luta da CE/FMMC (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007i). Contudo, o líder comunitário do Alto da Caieira do Saco dos Limões, Ruy Alves, ponderou que não concordava que a reunião agendada com o secretário de Educação fosse realizada apenas com Vilson Groh. Segundo Alves, havia aí uma ‘personalização do FMMC associada à figura de Groh’ (Idem, 2007i). A secretária-executiva do FMMC, Kelly Cristiny Cabral, manifestou que a não convocação da CE/FMMC para esta reunião significava o não reconhecimento desta comissão como coletivo, com o agravante de que a mesma precisa de ‘padrinho’ para garantir a nomeação dos diretores eleitos nas escolas associadas à CE/FMMC. A professora Ana Aquini³¹³,

Regional de Educação em 2006, a partir das seguintes diretrizes: as direções escolares deveriam garantir as condições de trabalho aos professores que não aderiram à greve; repassar o percentual de professores grevistas e elaborar horários especiais para os professores não grevistas, evitando que os/as estudantes fossem mandados para casa; não encaminhar o nome dos professores e professoras em greve; somente seriam consideradas aulas ministradas, quando se tivesse em sala de aula 50% mais um do total de estudantes, conforme a lei vigente. (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006n).

³¹²O Instituto Estadual de Educação (IEE), a maior escola de educação básica de Santa Catarina, realizou um processo inédito de eleição direta para diretores, com ampla participação da comunidade escolar e local. O movimento pela eleição direta foi abruptamente interrompido com a nomeação de um ‘interventor’ na escola, escolhido pelo próprio secretário de educação, Paulo Roberto Bauer. A CE/FMMC não apoiou o movimento de eleição direta no IEE e também não participou de qualquer manifestação em favor do processo democrático nesta escola. Isto ocasionou um forte embate entre o SINTE e a CE/FMMC.

³¹³ Em 2007 foi também o ano em que a professora Ana Aquini se afastou das atividades do SINTE regional. O SINTE passou a ser representado nas reuniões da Comissão de Educação

do SINTE regional, solicitou à CE/FMMC que a mesma participasse da rodada de negociação no IEE, o que acabou não acontecendo³¹⁴ (Idem, 2007i).

Para o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, estava muito claro que a luta da classe docente por intermédio do SINTE era uma luta diferente daquela realizada pelo Fórum do Maciço e suas respectivas comissões³¹⁵:

[*Havia*] a fragilidade interna das escolas, a dificuldade das mesmas em assumirem a CE/FMMC, efetivamente, como um instrumento de oportunidade; as dificuldades com o sindicato [*SINTE*], porque num primeiro momento o sindicato achava que nós estávamos assumindo o serviço deles; num segundo momento, o sindicato queria ‘aparelhar’ o FMMC, que foi toda aquela briga com o [*ex-secretário da CE/FMMC e, posteriormente, representante do SINTE Regional*], que era da CE/FMMC e depois foi para o sindicato e não tinha mais clareza do seu papel no sindicato e de sua relação com a CE/FMMC; além de todas as brigas que tivemos naquele período. Então, o meu olhar em relação à CE/FMMC é de que a mesma é uma contínua luta de conflitos e de interesses. Acho que até hoje a CE/FMMC não conseguiu criar uma ‘identidade’ e aspectos de uma luta consistente pela dificuldade da questão institucional, ou seja, estar dentro da questão institucional; a questão da relação sindical e a questão da eleição das diretoras³¹⁶.

pela professora Carla Martins de Oliveira (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007k). A principal mobilização do magistério catarinense ocorrida durante 2007 (paralisação das atividades pedagógicas por um dia), em 25 de setembro, foi atacada de forma veemente pelas gerências regionais de educação e pela SED, através de ameaças de demissão e pela entrega da lista dos/as professores/as que fizeram a paralisação. Tal relato foi feito pela professora Carla Martins de Oliveira (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007e).

³¹⁴ Ainda de acordo com Aquini, 13 educadores do IEE foram afastados de forma arbitrária, por participarem do processo democrático na unidade de ensino (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007j).

³¹⁵ Visão corroborada pelo líder comunitário, Ruy Alves (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2007l).

³¹⁶ Entrevista concedida ao autor no dia 9 de janeiro de 2011.

E sobre a personalização de sua figura em relação ao Fórum do Maciço, Groh pondera que:

[...] eu tenho a impressão de que a CE/FMMC na relação comigo... eu diria assim... há uma relação ainda... de uma necessidade da CE/FMMC buscar – eu posso estar errado ou posso estar certo e é uma análise que sempre faço, por isso tento me desvincular da CE/FMMC –, na busca de uma pessoa pra tentar legitimar frente ao Estado uma perspectiva. Acho que além das questões da minha discussão, da minha apropriação que segue na linha da intervenção e do que a gente construiu enquanto movimento social (discussão, conteúdo, educação e postura política neste processo todo), acho que tem vários aspectos um tanto enigmáticos em relação à minha presença e à CE/FMMC. Um aspecto é que a gente sempre continuou dentro dos morros e sempre com uma postura política, sofrendo todos os cortes e os reveses do processo com o Estado.

As divergências entre as proposições ou encaminhamentos políticos do SINTE e da CE/FMMC ganharam, inclusive, destaque em 2008. A questão central era, justamente, compreender os limites da participação de uma representação do SINTE regional nas reuniões da Comissão de Educação, de modo que não se configurasse como mais um espaço de ‘discussão sindical’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2008i).

Não obstante, entendemos que a relação da Comissão de Educação com o SINTE deve ser compreendida a partir de outro aspecto, ou seja, de como estas organizações sociais podem se constituir como experiências coletivas de luta, ainda que eivada de contradições. As representações do SINTE regional nas reuniões da Comissão de Educação favoreciam e favorecem leituras conjunturais ampliadas da realidade educacional existente em Santa Catarina, e isto não pode ser desconsiderado em tal contexto. As lutas da Comissão de Educação não são totalmente diferentes daquelas engendradas pelo SINTE, tendo em vista que as condições de trabalho dos professores (rotatividade, ausência de concurso público, jornadas extensas de trabalho, plano de carreira insatisfatório, etc.) e os sucateamentos das unidades de ensino estão no horizonte de problematização destas duas instâncias de articulação coletiva. Os litígios que, porventura, acontecem entre estas

duas representações coletivas, são legítimos e necessários, pois que fazem parte de uma mesma totalidade histórica e, portanto, preenche de possibilidades.

A última reunião ordinária da CE/FMMC realizada em 13 de novembro de 2008 denotava a crescente fragilização da Comissão de Educação enquanto articulação política e pedagógica. As diretoras das escolas Hilda Theodoro Vieira e Silveira de Souza relataram, nesta oportunidade, a imensa dificuldade em trabalhar com os seus professores. A diretora da escola Silveira de Souza externou que teria recebido denúncias da Ouvidoria Pública contra o seu trabalho na unidade de ensino. Os Centros de Educação Infantil estavam em processo de municipalização e a secretária executiva da CE/FMMC despedia-se de suas funções depois de, praticamente, quatro anos (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2008e). O ‘encolhimento’ da Comissão de Educação, acompanhado da própria desarticulação do Fórum do Maciço fez com que a CE/FMMC só retomasse os seus trabalhos em 16 de setembro de 2009, através de uma grande plenária na escola de educação básica Henrique Stodiek, assunto que já foi relatado anteriormente.

À guisa de uma síntese da experiência política e pedagógica da Comissão de Educação e os seus principais desafios, nas considerações finais procurar-se-á analisar a experiência da Comissão de Educação diante das exigências da vida material (realidade social dos morros) e a relação institucionalizada envolvendo as escolas e o Estado. A experiência histórica da Comissão de Educação, gerada na vida material e estruturada em termos de classe, implica o ‘vivido’ e o ‘pensado’, aquilo que é ‘particular’ e ‘universal’, permeado por suas contradições objetivas e subjetivas. A ‘experiência’ é, portanto, resultado de um conjunto de tradições – nos termos thompsonianos – anteriores à constituição da Comissão de Educação; ou seja, um contexto socialmente determinado, mas também universal. Há, todavia, limites em tal experiência, principalmente no que concerne à aproximação destes contextos escolarizados com as comunidades dos morros, desafio que se coloca como essencial na atualidade da CE/FMMC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mais fina rede sociológica não consegue nos oferecer um exemplar puro de classe, como tampouco um do amor ou da submissão. A relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais. Além disso, não podemos ter duas classes distintas, cada qual com um ser independente, colocando-as a seguir em relação recíproca. [...]. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais.
(THOMPSON, 2004, p. 10)

Os desafios desta investigação tiveram como contornos analíticos a compreensão e a sistematização da experiência histórica da Comissão de Educação, enquanto expressão de um coletivo (não necessariamente formado apenas por educadores). Os *espaços coletivos de esperança* foram se estruturando e se adensando nas diferentes comissões do Fórum do Maciço do Morro da Cruz com inegáveis contribuições nos espaços dos morros e nos espaços educativos.

Por outro lado, por mais que esta investigação possa ter suscitado nos diferentes capítulos certo pessimismo ou fatalismo pedagógico, cabe-nos como pesquisadores recordar os ensinamentos do historiador Eric Hobsbawm (2009b, p. 6-7), ou seja: devemos em alguma medida identificar os elementos relevantes do passado, suas tendências e problemas; e ao discutir os problemas, temos de identificar também suas probabilidades e projeções, por mais imperfeitas que sejam. Em outras palavras, os diferentes momentos históricos não são permanentes e a sociedade humana “é uma estrutura bem-sucedida porque é capaz de mudança e, assim, o presente não é seu destino final” (Idem, p. 11).

Logo, procuraremos nestas considerações finais tratar da síntese da experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, tendo como balizas os seguintes aspectos: 1) a relevância da experiência histórica da Comissão de Educação e do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, enquanto possibilidades coletivas de enfrentamento em relação aos problemas das comunidades dos morros; 2) as conexões da Comissão de Educação com

as comunidades dos morros no âmbito educativo, no que tange aos projetos socioambientais e culturais; 3) a repercussão do fechamento de determinadas escolas associadas à CE/FMMC e a diminuição do número de alunos nestas unidades de ensino; 4) a relação da CE/FMMC com o Estado e a restrição de ações coletivas no âmbito institucional, além da presença das ONGs; 5) o caráter identitário da CE/FMMC e a sua relação com o SINTE, ONGs e outras lideranças coletivas; 6) e os desafios da CE/FMMC na direção de uma ‘educação para além do institucional’ e, especialmente, ‘para além do capital’, enquanto *espaço coletivo de esperança*.

No que tange ao primeiro tópico e, conforme pudemos acompanhar no segundo capítulo, o Fórum Interinstitucional (formado por secretarias de Estado, grupos de trabalho das comunidades dos morros e comissões específicas) objetivava as melhorias das condições infraestruturais nos morros do maciço, num contexto histórico marcado pela violência do narcotráfico e ausência de políticas públicas em tais comunidades³¹⁷. Assim, a experiência histórica do Fórum do Maciço e da Comissão de Educação só pode ser mais bem tratada se levarmos em consideração como as pessoas que habitam as comunidades dos morros do maciço produzem a sua vida material; de como as unidades de ensino associadas à CE/FMMC se relacionam com as agências educacionais mantidas pelo Estado; e se os propósitos ou os princípios filosóficos e pedagógicos do Fórum do Maciço são observados na Comissão de Educação até os dias de hoje; uma experiência histórica compreendida em termos de classe e a partir da ‘materialidade’ ou da produção material de seus sujeitos envolvidos. Isto implica também em trazer à tona os valores, tradições, ideias e formas institucionais – como bem assinala Thompson (2004) – para os espaços dos morros e para os espaços educativos. A experiência da Comissão de Educação não é homogênea, tampouco nasceu de forma consistente e com princípios bem delineados. Isto porque as escolas abarcadas também são frutos de experiências históricas singulares e anteriores ao seu vínculo com a CE/FMMC.

O então *fórum ampliado*, por meio da Agência de Desenvolvimento Social e Solidário (ADESS), criada em 2003, passou a ser a interlocutora principal em prol da emancipação social e sustentável das áreas empobrecidas de Florianópolis, a partir de uma assembleia realizada na comunidade do Mont Serrat. Os objetivos e as ações não eram modestos: preservação e conservação do meio ambiente com

³¹⁷ Agudizada, sobretudo, no final da década de 1990.

atuações voltadas à educação ambiental e ao processo de reflorestamento nas áreas degradadas do maciço do Morro da Cruz; assessoria jurídica gratuita aos moradores das comunidades dos morros e a implementação efetiva do Estatuto da Cidade; incentivo à experimentação não lucrativa de novos modelos sócio-produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; articulação da rede de ‘economia solidária’ organizada e estratégias de desenvolvimento sustentável; estímulo à criação de escola em tempo integral, alfabetização de adultos, ensino supletivo e pré-vestibular; promoção da segurança alimentar e nutricional; estímulo à implementação de veículos de comunicação popular; assessoria de imprensa para as comunidades dos morros; e a promoção de políticas de ações afirmativas. A ADESS desenvolveu tais ações por meio da execução direta de projetos, da doação de recursos físicos e financeiros por parte do poder público e prestação de serviços a organizações sem fins lucrativos.

Mais do que a intencionalidade das ações articuladas via ADESS, os sujeitos históricos envolvidos estavam vinculados às comunidades dos morros, movimentos sociais, sindicatos e universidades públicas, dando bem a dimensão de seu caráter coletivo e plural, alicerçado em objetivos claros, exigindo do Estado a sua contrapartida em termos de serviços públicos essenciais nas comunidades dos morros. Esta experiência, relativamente curta, teve efeitos imediatos nas escolas associadas à CE/FMMC, através da circulação do jornal comunitário *Guarapuvu*, da elaboração e instalação das rádios-escolas, das palestras promovidas nestas unidades de ensino relacionadas à ‘economia solidária’ e oportunidades de emprego para os jovens do ensino médio, merenda escolar sem agrotóxico, etc.. Apostou-se, firmemente, na emergência de novas lideranças comunitárias e naquilo que o coordenador-geral do Fórum do Maciço, Vilson Groh, reiteradamente assinalava: a composição de redes e parcerias conectadas de forma orgânica, aproximando os espaços dos morros dos espaços educativos, já que estas instâncias mantinham uma relação praticamente ‘autista’ até a organização do Fórum.

A dispersão das comissões do Fórum do Maciço e de suas lideranças, assim como o término da ADESS, poderia denotar o fracasso desta experiência coletiva. Contudo, seus princípios se mantiveram nas escolas associadas à Comissão de Educação (com todas as contradições aí implicadas), a ponto desta experiência educativa ser uma das mais importantes na região da Grande Florianópolis e, quem sabe, no estado de Santa Catarina. Cabe-nos ressaltar também o desmedido desafio da

Comissão de Educação, que iniciou a sua experiência política e pedagógica a partir de um fórum já estruturado, e que hodiernamente tem procurado se reinventar através do legado deixado pelo Fórum do Maciço e de suas demais comissões. A reelaboração desta experiência tem promovido a incipiente associação de novas unidades de ensino, assim como uma vinculação identitária que não estaria mais restrita às comunidades dos morros do maciço³¹⁸.

O segundo tópico é, justamente, um dos nós górdios da Comissão de Educação. Embora existam ações comuns praticadas pela CE/FMMC desde 2003 (Pacto das Águas, Mostra Ambiental e o Encontro de Artes)³¹⁹, dirigidas à comunidade escolar e às comunidades dos morros, o vínculo destes dois espaços de socialização ainda é bastante frágil. Em nosso entendimento, o reconhecimento da singularidade e da universalidade das comunidades dos morros do maciço é uma referência essencial para que compreendamos os seus modos de produção e reprodução da vida, evitando-se estereótipos que associam estas comunidades à violência e à anomia. Não há como ignorar 30 mil seres humanos numa cidade que já sofre consequências alarmantes de mobilidade urbana, custo de vida elevado, escolaridade pública precária, despreparo policial e saúde pública ineficiente.

Os elementos anteriormente citados devem ser compreendidos, contudo, em sua totalidade histórica, afinal, não é possível apartarmos as dificuldades da produção da vida material das famílias atendidas pelas escolas associadas à CE/FMMC da sua participação mais efetiva nestas unidades de ensino. Aliás, a ideia petrificada de ‘família’ (uma idealização familiar nuclear e de viés burguês) que muitos/as professores/as ainda têm em relação às comunidades dos morros, não permite a contento uma aproximação mais incisiva com estas comunidades locais. Em contrapartida, muitos/as dos/as professores/as que atuam nas escolas associadas à CE/FMMC se deslocam diariamente de uma escola para outra, com jornadas de trabalho que ultrapassam 8 horas diárias, além de desenvolverem atividades pedagógicas com grupos de estudantes de diferentes localidades e classes sociais. A Comissão de Educação brotou também desta reflexão, ou seja: como diminuir a distância das escolas associadas em relação às comunidades

³¹⁸ A escola do Muquém, localizada no bairro Rio Vermelho, é um exemplo do que estamos destacando aqui.

³¹⁹ Mais recentemente a Comissão de Educação, com o apoio da COPPIR (Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para a Igualdade Racial), vinculada à Prefeitura de Florianópolis, tem promovido algumas ações conjuntas referentes à semana da consciência negra, realizada no mês de novembro.

dos morros de Florianópolis se seus professores não possuem dedicação exclusiva a uma única unidade de ensino e muitos têm contratos temporários?

Ora, a rotatividade ou a itinerância dos professores nas escolas associadas à CE/FMMC não pode ser tomada como elemento impeditivo para uma prática pedagógica mais consistente e atenta aos desafios de como “se pensa e se avalia a sociedade [*capitalista*], quais modelos humanos são apontados ou desvalorizados, quais crenças são respeitadas, como se vivem as diferenças, [...]” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1217). E, se durante esta investigação, a rotatividade docente foi apresentada de algum modo como algo inexorável para que houvesse uma maior compreensão dos princípios políticos, pedagógicos e filosóficos da Comissão de Educação, não podemos nos esquecer de que subsistia em cada unidade de ensino professores e professoras que acompanharam e vivenciaram os processos formacionais da CE/FMMC desde a sua gênese.

Nesta direção, repensar uma cidade como Florianópolis com seus ‘desenvolvimentos geográficos desiguais’ e diferentes escalas de ocupação humana, significa suplantar os limites espaciais e temporais desenhados pela predatória lógica capitalista, onde o que importa é a especulação imobiliária, destruição dos recursos naturais, poluição atmosférica de automotores e ‘templos de consumo’ para um estrato social diminuto. Mais do que uma prescrição (o que seria frustrante), a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação só poderá ter sentido teórico-prático se conseguir avançar além da constatação empírica da realidade social das comunidades dos morros, o que já foi evidenciado em muitos documentos (manifestos, cartas, ofícios, etc.) e visitas *in loco*.

Mészáros (2005, p. 53), contudo, faz uma importante consideração sobre ‘o processo contínuo de aprendizagem’, que não necessariamente está presente nas instituições educacionais formais; para o filósofo húngaro a aprendizagem ocorre também fora do círculo educativo institucional, já que em contextos não formais de aprendizagem o controle e a manipulação são menos imediatas, portanto, menos suscetíveis às sanções do poder público. Em outras palavras, a CE/FMMC ainda não conseguiu vislumbrar aquilo que Vilson Groh denomina de ‘cultura do morro’, com todas as suas problemáticas infraestruturais, mas também com toda a sua beleza proveniente da música, da dança, das artes plásticas, da literatura e de projetos específicos que objetivam melhorias em suas condições existenciais.

O terceiro e o quarto tópicos estão, inextricavelmente, associados. O fechamento de três unidades de ensino (Antonieta de Barros, Silveira de Souza e Celso Ramos)³²⁰ em três anos e a municipalização dos centros de educação infantil pelo poder público em nível estadual denota a gradual desresponsabilização estatal com o público escolar das comunidades dos morros. As três escolas fechadas atendiam, basicamente, as comunidades Ângelo La Porta, morro do Duduco, morro do Céu, morro do Mocotó, Nova Descoberta e morro do Tico-Tico, ou seja, um contingente escolar nada desprezível. Com o pretexto de que uma unidade de ensino estaria com problemas estruturais e as demais com poucas matrículas, o poder público determinou sem maiores esclarecimentos às comunidades atendidas a desativação destas escolas. Além disso, a Secretaria de Educação (SED) e suas respectivas diretorias propagaram a ideia de que a municipalização era um processo irreversível, muito embora esta discussão não tenha sido realizada a contento nas escolas com os professores e comunidades locais. Atualmente, têm ocorrido várias audiências públicas na ALESC por solicitação de deputados opositores em relação ao tema da ‘municipalização’, haja vista que muitos municípios no estado não teriam condições orçamentárias e estruturais para abarcar o excedente escolar proveniente das unidades de ensino em franca desativação em Santa Catarina.

Há de se ponderar, entretanto, os limites de intervenção política e pedagógica da CE/FMMC em suas respectivas comunidades locais, já que a sua articulação não foi suficientemente contundente para se evitar o fechamento destas escolas³²¹. Associado a isso, determinados educadores das escolas desativadas, também não se mostraram assaz envolvidos na continuidade de suas atividades pedagógicas nestes espaços educativos. Deve-se reconhecer, mormente, que a educação formal é incapaz de sozinha apresentar uma ‘alternativa emancipadora radical’ e de que uma das funções principais da educação formal com princípios e valores burgueses é produzir conformidade e consenso

³²⁰ Durante a finalização desta pesquisa, houve a desativação da escola de educação básica Lúcia do Livramento Mayvorne. Por meio de um telefonema da Secretaria de Estado da Educação (SED) no dia 24 de novembro de 2011, a unidade de ensino foi notificada que seria fechada e passaria a ter como entidade gerenciadora a ‘congregação marista’, que já atua no Mont Serrat a partir da ONG Centro Cultural Escrava Anastácia. Numa atitude de profundo desrespeito aos profissionais da escola, a SED simplesmente comunicou um acerto realizado em gabinete com a congregação marista, culminando com a assinatura do repasse do prédio escolar no dia 20 de dezembro de 2011.

³²¹ Num contexto histórico em que o Fórum do Maciço estava bastante desarticulado e onde, praticamente, apenas a Comissão de Educação atuava com regularidade.

(MÉSZÁROS, 2005, p. 45), além de seus imensos limites institucionais determinados pelo poder público. Logo, no âmbito educacional, as soluções também não podem ser formais: elas devem ser ‘essenciais’, isto é, compreender a totalidade das práticas educativas da sociedade estabelecida.

O fechamento destas escolas contribuiu para a evasão dos/as estudantes das comunidades anteriormente elencadas. Mesmo com o remanejamento das matrículas para outras escolas localizadas na área central de Florianópolis (perímetro insular), sabe-se que muitos estudantes não retomaram os seus estudos. Tal fenômeno (evasão) já vinha ocorrendo em todas as escolas associadas à CE/FMMC, principalmente no ensino médio noturno³²². Todavia, conforme análise realizada no terceiro e quarto capítulos devemos considerar ainda as variáveis concernentes às próprias escolas, já que as taxas de evasão e repetência também são produzidas nestes espaços educativos, notadamente na transição das séries iniciais para as séries ulteriores do ensino fundamental. Nos termos de Ferraro (1999) a exclusão *na* escola favorece o abandono em níveis estatísticos trágicos, pois grande parte do alunado evadido tem maiores dificuldades em retomar os seus estudos em outras fases de sua vida. Outro aspecto não menos importante se refere à arregimentação de crianças e jovens para o narcotráfico. A tríade evasão/multi-repetência escolar e narcotráfico são fenômenos que se entrecruzam quando nos atemos à diminuição das matrículas nestas escolas, muito embora seja necessário se avaliar a precoce entrada dos jovens no mundo produtivo, assim como a exploração do trabalho infantil.

Afora isso, a Comissão de Educação está articulada em espaços institucionalizados e isto restringe o seu poder de ação, pois suas lideranças pedagógicas sofrem toda a sorte de ameaças por parte do poder público através de suas secretarias e gerências³²³. Há de se sopesar

³²² Há de se destacar que uma parte da demanda escolar – ocasionada pela evasão ou episódios de multi-repetência – vem sendo absorvida pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

³²³ Na última greve realizada pelo magistério catarinense em 2011, as diretorias de ‘Desenvolvimento Humano’ e de ‘Educação Básica e Profissional’, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação (SED), emitiram um ofício circular (691/2011) aos gerentes de educação contendo 17 recomendações de como lidar com a greve, destacando-se os seguintes tópicos: 1) não permitir que as unidades de ensino sejam utilizadas para a realização de assembleias ou reuniões que tratem da greve; 2) intimidação dos diretores e diretoras para o envio da relação nominal dos/as professores/as grevistas, incluindo os próprios diretores que, porventura, aderiram à greve; 3) os professores que ministraram aulas de 30 minutos para discutirem a greve em suas unidades de ensino, serão descontados em suas folhas de pagamento no montante de 1/3; 4) os/as professores/as admitidos em contrato temporário que, porventura, encerrarem os seus contratos durante o período de greve, não terão seus contratos renovados,

também o fortalecimento das ONGs coordenadas por Vilson Groh. As ONGs teriam descaracterizado a perspectiva das lutas sociais nas comunidades dos morros, iniciadas antes da organização do FMMC. Por mais bem intencionadas e ‘possibilistas’ que sejam, as ONGs amainam ou arrefecem a radicalidade das lutas coletivas, estabelecendo com as instâncias estatais acordos pontuais e menos tensionadores.

Porém, aí pairam outros questionamentos ou problematizações. Se compreendemos a estruturação das ONGs, da Comissão de Educação e das agências governamentais como sínteses de uma mesma totalidade histórica, não há como dissociá-las de um mesmo embate ou litígio coletivo (nos termos gramscianos, uma ‘disputa hegemônica’). O arrefecimento do Fórum do Maciço e de suas comissões não são meramente contingenciais, mas estão articuladas no interior de projetos políticos e pedagógicos díspares, isto é, um jogo de forças provenientes da sociedade civil e da sociedade política, sem que as mesmas sejam compreendidas de forma apartada, o que poderia supor uma falsa independência das mesmas. Desse modo, no atual estágio das forças sociais em litígio, pode-se afirmar que as ONGs estão ocupando um espaço preponderante em detrimento dos movimentos sociais, mas isto não significa que as mesmas permanecerão tendo a mesma importância histórica *ad eternum*, pois aí estaríamos concordando com a ideia de que não é possível haver mudanças e de que a sociedade capitalista efetivamente triunfou. Os apologetas do neoliberalismo, por certo – defensores ferrenhos do ‘fim da História’ –, gostariam que esta máxima repercutisse em todos os espaços produtivos e educativos.

No que se refere ao quinto tópico, a Comissão de Educação se ressentiu, em seus primeiros anos de formação, de uma identidade mais consistente. Suas unidades de ensino – embora com problemáticas comuns – pareciam estar articuladas de forma justaposta, isto é, nem sempre os encaminhamentos eram efetivamente tratados *na* e *com* a coletividade (escolar e local). Não obstante, ficou patente na exposição do quarto capítulo a dificuldade dos/as professores/as das escolas associadas à CE/FMMC em participarem do processo de formação

caso sejam grevistas; 5) os gerentes de educação deverão fiscalizar as unidades de ensino *in loco* para acompanhar todas as recomendações supracitadas; 6) e a última recomendação, textualmente indica: “Tanto o diretor da escola quanto o assessor de direção constituem cargos de confiança e, estrategicamente posicionados, representam peças importantes para a consolidação da política educacional proposta pelo governo do estado. Portanto, este é o momento de exercer e fortalecer a liderança inerente ao cargo, atuando efetivamente como gestor da unidade escolar, buscando a organização em meio ao caos e, principalmente, correspondendo à expectativa que o governo do estado deposita em cada um de vocês” (REEESCREVER O MUNDO COM LÁPIS E NÃO COM ARMAS, 2011).

continuada; em mudarem suas práticas pedagógicas em sala de aula; e, sobretudo, reconhecer quem são as crianças e jovens destas comunidades dos morros, muitas das quais provenientes do meio rural catarinense.

Entretanto, a elaboração histórica de uma *identidade* não se realiza pela vontade de um determinado grupo, muito menos pela imposição de certas ideias aparentemente compartilhadas. O não ‘repasso’ das reuniões da Comissão de Educação no ‘interno das unidades de ensino’, era tão somente parte de um processo muito mais denso e complexo de estruturação identitária. As ‘lutas por identidades’ no seio de uma organização social, como é o caso da Comissão de Educação, ainda se mostravam desvinculadas das reflexões por um ensino/educação emancipatórios; por seu turno, os princípios filosóficos e pedagógicos da Comissão de Educação não se encontravam no horizonte das práticas pedagógicas dos/as professores/as ao lidarem com o público escolar originário das comunidades dos morros. A *experiência* política e pedagógica da CE/FMMC é resultante destas contradições entre os/as seus/suas representantes, “gerada na vida material e estruturada em termos de classe [...]; e por mais imperfeita que seja [...] compreende a resposta mental e emocional de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados” (VENDRAMINI, 2004, p. 28).

Vendramini (Idem, p. 31-35) ainda nos alerta em relação aos estudos de Thompson de que a categoria *experiência* nos possibilita uma análise do ‘movimento real da sociedade’, ajudando-nos a compreender as diversas formas de organização da vida social nos dias atuais como expressões das relações e lutas de classes; encerra a sua reflexão trazendo à tona um dos elementos mais discutidos nos encontros da CE/FMMC: a importância da ‘coletividade’. Um coletivo pensado em termos de ‘objetivos comuns’, em que os seus membros se ‘identifiquem’, permitindo a vivência de experiências que poderão se tornar, efetivamente, emancipadoras; uma realidade sócio-histórica compreendida na materialidade das relações sociais, onde o ‘objeto do conhecimento’ e das experiências humanas possa ser reconhecido, discutido e transformado.

Ao refletir sobre o seu processo identitário, a Comissão de Educação procurava alicerçá-lo no conhecimento dos processos migratórios e regionais da população existente nas comunidades dos morros, além dos ‘problemas comuns’ nas respectivas unidades de ensino. Isto tinha a sua razão de ser, justamente, pelo fato de a CE/FMMC reconhecer que as escolas associadas apresentavam elevados

índices de evasão e repetência tendo por base um público escolar semelhante. Desse modo, as práticas pedagógicas deveriam ser repensadas em função dos diagnósticos existentes em relação à evasão e à repetência escolar. No entanto, como fazer a intervenção necessária se tais diagnósticos ainda eram/são muito genéricos em relação às especificidades destas unidades de ensino? Na formação continuada de 2008 apontava-se, exatamente, que as escolas associadas à CE/FMMC, por intermédio de uma equipe de professores pesquisadores constituídos em cada unidade de ensino, trouxessem dados de sua realidade educativa, tais como: número de matrículas iniciais e finais por ano letivo; etapas de aprendizagem onde as repetências são mais recorrentes; processos de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental; formação adequada dos/as professores/as envolvidos/as; rotatividade dos/as professores/as; elaboração e ampliação do projeto político pedagógico (PPP); e a relação entre a comunidade escolar e local (conhecimento do público escolar atendido). Embora existam registros sobre a realidade do público escolar nos PPPs destas unidades de ensino, os mesmos são bastante parciais, insuficientes para uma intervenção pedagógica radical. E a radicalidade deve ser entendida no sentido de ‘atacar o problema pela raiz’, onde a raiz para a espécie humana é o próprio homem (em seu sentido ontológico). Segundo Vásquez, “as relações entre sujeito e objeto apresentam sentido ontológico e gnosiológico, e os mesmos precisam ser examinados à luz dela” (2007, p. 128); a educação permite à espécie humana passar do ‘reino das sombras’ ao ‘reino da razão’, objetivando a transformação da humanidade (Idem, p. 148).

No que tange, especificamente, à reelaboração dos PPPs de cada unidade de ensino associada à CE/FMMC, cabe reiterar que os projetos de formação continuada em serviço destinadas a estas escolas, tencionavam, justamente, uma aproximação pedagógica e filosófica efetivamente consistente, com princípios e ações comuns, respeitando concomitantemente a singularidade das mesmas. Isto faria com que a autonomia destas escolas possuísse sentido sócio-político, voltado ao “delineamento da identidade institucional, anulando a dependência e assegurando a definição de critérios para a vida escolar [...]. Autonomia e gestão democrática [*são fundantes*] no processo pedagógico” (VEIGA, 2003, p. 227).

Assim, a experiência acumulada pela CE/FMMC em sua trajetória histórica, ainda que partisse da realidade social existente, reconhecendo que as categorias de *espaço* e *tempo* favoreciam a análise das diferentes formas de produção/reprodução da vida material dos/as

moradores/as das comunidades dos morros de Florianópolis, ressentia-se do distanciamento de seus espaços educativos destas comunidades. Isto se devia/deve não apenas aos limites institucionais impostos aos/as professores, mas também a uma formação política e pedagógica continuada que ainda não conseguia estabelecer diretrizes claras de formação, além das outras comissões do FMMC não demonstrarem vitalidade, visando uma ação conjunta a partir das diferentes problemáticas de vida nos morros.

Tais diretrizes formacionais diziam respeito ao estatuto político e pedagógico da Comissão de Educação, que em princípio, alicerçariam os PPPs de cada unidade de ensino envolvida. Quando o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, afirmou em 2005 que não percebia na CE/FMMC um ‘senso de presença’, tratando-se apenas de uma ‘comissão a mais’, sem articulação e expressão política no ‘interno das comunidades dos morros’ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2005d), estava asseverando, de fato, que as escolas preocupavam-se apenas em obter uma certificação por meio das formações continuadas, possibilitando progressão funcional aos/as professores/as e, consequentemente, maiores ganhos salariais.

No entanto, a afirmação de Groh também é parcial ou insuficiente para compreendermos a participação política dos/as professores das escolas associadas à CE/FMMC. Devido à elevada rotatividade dos/as trabalhadores/as em educação nestas unidades de ensino, com contratos temporários e precários de trabalho que não podem ultrapassar um ano, a CE/FMMC necessita a todo início de ano letivo retomar os seus princípios políticos e filosóficos. Isto significa um sério prejuízo pedagógico em termos de continuidade da formação em serviço. Além disso, dito assim, sem nenhuma discussão mais aprofundada, podemos incorrer na mera culpabilização dos professores, desconhecendo as condições em que produzem a sua vida material e, novamente, desqualificando-os. Mas, que fique claro: se por um lado não podemos culpabilizar os professores pelas condições em que produzem a sua vida material, por outro lado não podemos vitimizá-los, pois isto reafirmaria a incapacidade orgânica dos docentes em se organizarem politicamente e reivindicarem o que lhes é de direito.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi o desconhecimento dos professores de outros espaços de formação para as crianças e jovens das comunidades dos morros, desenvolvidos, por exemplo, pela ONG

Centro Cultural Escrava Anastácia³²⁴ (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, 2006e). Na formação continuada de 2006 ocorrido em espaço não institucional (num sítio, localizado no município de Biguaçu), os/as professores/as consideraram que este encontro de formação foi o ‘mais positivo’ e o ‘melhor realizado’ até hoje pela CE/FMMC, pois apontava com maior clareza a ‘realidade dos estudantes’ provenientes das comunidades dos morros. Os estudantes que participaram deste encontro puderam se expressar de forma mais espontânea, inclusive aqueles que já haviam evadido das escolas associadas à CE/FMMC. Em grande medida, os/as estudantes evadidos revelaram em seus depoimentos que a escola estava muito distante da realidade em que viviam além de não perceberem na mesma qualquer vínculo com o mundo produtivo (Idem, 2006e).

Vincula-se a isso o perfil dos/as representantes da CE/FMMC que, em princípio, são as principais lideranças pedagógicas em suas respectivas unidades de ensino. A ‘primeira geração’ de representantes da CE/FMMC constituída entre 2003 e 2006, segundo o coordenador-geral do FMMC, Vilson Groh, apresentava maior compromisso social com o Fórum do Maciço e, conseqüentemente, com as lideranças comunitárias dos morros. Neste contexto, a representatividade da Comissão de Educação se dava, sobretudo, por seus diretores que, apesar de suas diferenças políticas e ideológicas, nunca deixaram de discutir o caráter identitário da CE/FMMC e os ‘problemas comuns’ de suas escolas.

Sabe-se, porém, que a formação de uma liderança ou de lideranças leva algum tempo e a CE/FMMC por apresentar um perfil político e pedagógico bastante heterogêneo não conseguia traduzir em seus territórios educativos o envolvimento necessário de seus professores. Soma-se a isto o fato de que na transição entre a primeira e a segunda geração de representantes da CE/FMMC, houve uma renovação quase que total dos/as diretores/as, sendo que muitos/as deles/as não possuíam a ‘memória’ ou a ‘experiência’ da gênese do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. E o mais grave: alguns diretores após as deliberações coletivas da Comissão de Educação diante de um determinado aspecto político ou pedagógico acabavam contrariando tais

³²⁴ Alguns estudantes da escola de educação básica Lúcia do Livramento Mayvorne desenvolviam atividades pedagógicas no contraturno no Centro Cultural Escrava Anastácia, também localizado na comunidade do Mont Serrat. Apesar da proximidade física das duas instituições, não havia ali qualquer intercâmbio pedagógico entre as mesmas. Os/as professores da escola Lúcia do Livramento Mayvorne desconheciam as atividades desenvolvidas nesta ONG com parcela de seu público escolar.

deliberações, além de não repassarem adequadamente aos seus professores o que era discutido nas reuniões ordinárias da CE/FMMC.

A CE/FMMC também apresentava uma relação ambígua com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE). Embora representações do SINTE participassem ativamente das reuniões da CE/FMMC, favorecendo o fortalecimento político de suas escolas associadas e auxiliando em seu processo de formação continuada, inúmeras vezes foi relatado nas reuniões da CE/FMMC de que a ‘luta do sindicato’ era diferente da ‘luta da Comissão de Educação’. Mas, diferente sob quais aspectos? A experiência da luta sindical não poderia contribuir para a experiência propugnada pela Comissão de Educação? Havia ou há elementos de interseção entre as experiências elaboradas historicamente pelo SINTE e pela CE/FMMC? Parece-nos que tais questões nunca foram devidamente aprofundadas ou problematizadas nas reuniões da CE/FMMC, indicando a necessidade de um diálogo que ultrapassasse colaborações pontuais.

No que se refere ao sexto e último tópico, entendemos que os desafios e as contradições intrínsecas às escolas associadas à Comissão de Educação não se limitam ao que está redigido em seus PPPs, muito menos ao seu processo de formação continuada em serviço. Elas passam também pelos processos de avaliação e de certificação destas escolas. Em grande medida, os/as estudantes que se formam no ensino fundamental ou no ensino médio, obtêm certificados que não correspondem às bases do conhecimento científico e tecnológico produzidos/herdados pela humanidade. Já a estruturação da ‘gestão escolar’ no interior da CE/FMMC, tem sofrido duros golpes de determinados setores da classe docente que não concordam com o processo eleitoral nestas unidades de ensino e acabam por minar os pressupostos da Comissão de Educação (eleição direta), deixando-se cooptar por meio das agências educacionais e partidos políticos em troca de cargos de confiança.

Especialmente no que se refere aos eixos temáticos da formação continuada, entre os anos de 2001 e 2002, a CE/FMMC procurava debater a conjuntura mundial e a globalização econômica; as políticas públicas educacionais em vigor; as relações de poder existentes nos espaços educativos; a necessidade da democratização das escolas públicas catarinenses; o debate sobre o currículo escolarizado e as diferentes metodologias de ensino; a evasão e a repetência escolar; avaliação permanente das práticas educativas; conhecimento científico/acadêmico e conhecimento popular; violência e trabalho infantil; educação ambiental; mídia e alienação, etc.. Temáticas tão

densas quanto necessárias para a compreensão e superação da lógica do capital acabaram com o passar dos anos se diluindo em temas difusos e direcionados à saúde do/a professor/a e às relações interpessoais nos ambientes escolarizados.

Como bem assinala E.P. Thompson (2002b, p.19), quando se perde o sentido da totalidade histórica, perde-se também o sentido global do processo e o contexto político e social de um determinado período; o que era fundamental em princípio (a formação política dos/as professores/as, por exemplo) se converteu em novas generalizações raramente sustentadas pelas evidências; estas generalizações acabam ganhando ações normativas, afeitas às regras estabelecidas pelo poder estatal. Além disso, para os/as professores/as, a formação continuada precisava ser mais ‘prática’, ‘instrumental’, voltada às trocas de experiências pedagógicas; os eixos temáticos (sexualidade, meio ambiente, avaliação, saber e sabor – merenda sem agrotóxico, comunicação, violência, arte-educação, biblioteca comunitária, relações étnico-raciais e de gênero) criados durante as formações continuadas e sintetizadas pela CE/FMMC, eram compreendidos pelos/as professores/as como ‘temas transversais’, porém, desvinculados de suas práticas pedagógicas cotidianas. Se, por um lado, havia uma perspectiva pragmática dos/as professores/as em relação aos eixos temáticos e à formação continuada como um todo (além da desconsideração de seu processo politizador), por outro lado a CE/FMMC não conseguia convencer o seu professorado de que tais eixos temáticos traziam em suas elaborações teórico-metodológicas elementos para a superação da realidade existente.

Um ensino de qualidade preconizado e desejado pela CE/FMMC, para além do que isto revela em termos retóricos, teria de ser examinado, necessariamente, à luz das condições de formação inicial destes/as professores/as. Além da formação inicial, há de se levar em conta as condições de trabalho destes/as profissionais e as suas principais demandas que, nem sempre, coadunam-se com as demandas que a CE/FMMC interpola na escolha dos temas a serem desenvolvidos na formação continuada. Em tal embate, as questões imediatas aparecem com muita frequência na discursividade dos/as trabalhadores/as em educação, destacando-se: indisciplina; violência; agressividade; desatenção dos/as estudantes; e famílias desestruturadas. Ainda que não estejam totalmente explícitas, as fronteiras entre a ‘punição’ e a ‘exclusão’ escolar são bastante tênues. Somado a isso, questões de

cunho moral (calcadas nos ‘valores’ humanos)³²⁵ estão muito presentes nas práticas pedagógicas destes/as professores/as, onde os aspectos comportamentais, em grande medida, sobrepujam os aspectos filosóficos e científicos que precisariam ser apropriados/internalizados pelas crianças e jovens destas escolas.

Para Suchodolski (1976, p. 158) uma concepção pedagógica interessada apenas na ‘realização de valores’ e não comprometida com a transformação da ordem social vigente, não passa de uma pedagogia pseudo-humanista. Numa perspectiva radical ou revolucionária de educação, não tem sentido uma pedagogia que defende os interesses estatais ou que posiciona o ‘desenvolvimento das individualidades’ em primeiro plano; muito menos aqueles que defendem uma educação voltada à formação da personalidade acalanhada em bens culturais eternos; também se enganam vertiginosamente os que atribuem à educação um caráter formativo natural ou espontâneo ou os que sujeitam a educação dos seres humanos às exigências das circunstâncias mais imediatas;³²⁶ e por fim, não há maior equívoco do que pensar que é possível transformar a realidade social existente a partir da ‘reeducação da consciência’ (Idem, p. 146). A formação docente e o trabalho educativo vinculados aos engajamentos empíricos – o que pressupõe o reconhecimento da luta de classes – devem se apresentar diante de desafios efetivamente ‘novos’. Para tanto, as concepções tradicionais de ensino devem ser radicalmente transformadas e o trabalho educativo deve se comprometer com a luta política pela “libertação do homem das cadeias de opressão de classes e deve considerar-se sob o aspecto das grandes perspectivas de uma transformação radical e paralela das circunstâncias e dos homens” (Ibidem, p. 179).

³²⁵ Em alguns casos há a nefasta possibilidade de se conduzir as atividades pedagógicas numa perspectiva ‘assistencialista’, como se as crianças e os jovens das comunidades dos morros do mato fossem incapazes de aprender. A escola deixa de cumprir o seu objetivo social quando incorpora o discurso da classe burguesa de que o ‘cordão sanitário social’ é mesmo intransponível. E.P. Thompson já sinalizava tal questão ao estudar a formação da classe operária inglesa entre os séculos XVIII e XIX, relatando que “os ricos preferem evitar os pobres e só os reconhecem quando sua atenção é atraída pelo aspecto da vadiagem, mendicância ou delinquência” (2002b, p. 189).

³²⁶ Ressalta-se aqui o que entendemos por ‘demandas artificiais’ que as escolas precisam responder num contexto de controle curricular pelo poder estatal. Diante das imensas contradições estruturais do capital, as escolas são convocadas a discutir sobre a violência, o uso de entorpecentes, *bullying*, sexualidade na adolescência, educação no trânsito, etc.. As epistemologias específicas se encolhem e não debatem/aprofundam aquilo que seria uma exigência mínima em termos de formação científica escolarizada. No caso particular das escolas associadas à CE/FMMC, parece-nos que nem mesmo este ‘conteúdo mínimo’ tem chegado a contento nos bancos escolares em suas diferentes etapas de aprendizagem.

Nereide Saviani (2000, p. 44) ressalta que a socialização do saber elaborado é um pressuposto básico para a democratização do ensino, materializado no trabalho educativo e nas relações sociais inerentes, servindo de ponto de partida e de ponto de chegada dos processos educativos mais amplos. O caráter gnosiológico, portanto, não se dissocia da vida material da sociedade, “pois que é fruto da relação que homens e mulheres estabelecem entre si e com a natureza, na produção e reprodução de sua existência” (Idem, p. 46). Logo, os seres humanos se educam na relação sujeito-mundo-objetivo, o que implica reconhecer a objetividade e a universalidade do conhecimento científico; o caráter da classe de produção; o caráter histórico do saber de forma não estática e definitiva; e a necessidade de socializar o saber sistematizado como instrumento de emancipação das classes populares.

A condução epistemológica (‘lógica’ dos próprios conhecimentos científicos), psicológica (‘lógica’ de apropriação dos conhecimentos) e a pedagógica (formas e caminhos pelos quais se propicia tal apropriação) são noções fundantes de uma perspectiva educacional comprometida com a superação de práticas pedagógicas, via de regra, pragmáticas e contaminadas pelos valores e perspectivas essencialmente burguesas. Por isso que a elaboração do conhecimento em suas diferentes epistemologias deve se realizar a partir da separação dos fenômenos visíveis ou imediatos (aparência) de sua essência, pois só a partir deste isolamento é possível demonstrar, dialeticamente, a sua coerência interna, ou aquilo que Thompson (1981) cognomina de ‘lógica histórica’.

A dialética, nesta direção, é o “pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’, sistematicamente perguntando-se como é possível se chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1989, p. 15-16). Desse modo, o conhecimento científico nos espaços educativos não pode ser compreendido como contemplação, já que é resultado da práxis humana. Os seres humanos só conhecem a realidade na medida em que eles criam a mesma, comportando-se como ‘seres práticos’ (Idem, p. 22). Logo, o conhecimento da realidade e a sua articulação com as diferentes epistemologias, parte sempre de uma indagação fundamental: o que é a realidade? Para responder esta questão é necessário compreender que a realidade não é a soma de todos os fatos históricos, mas sim a estruturação material e dialética “do qual um fato ‘qualquer’ (classes ou conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular, porém, todos os fatos, não significa conhecer ainda a realidade ou a totalidade histórica” (Idem, p. 36).

Assim, os desafios que se apresentam para as escolas associadas à CE/FMMC e para a educação básica nacional de forma mais ampla, devem levar em consideração a ação intencional do Estado no desmonte da educação pública. Segundo análise de Roberto Leher (2011, p. 2-3), dos 35 milhões de matriculados em nosso país nos primeiros anos do século XXI, a cada ano 4 milhões eram reprovados; 3 milhões abandonavam a escola; e apenas 2,7 milhões concluíam o ensino fundamental. Não obstante, dos/as que conseguiam concluir o ensino fundamental, 800 mil finalizavam as séries iniciais completamente analfabetos (serão os/as futuros/as estudantes evadidos/as). Dos mais de 8 milhões de estudantes que cursaram o ensino médio neste período, 750 mil foram reprovados a cada ano; 1,1 milhão abandonaram a escola e apenas 1,8 milhão concluíram o ensino médio. De todas as escolas públicas existentes no Brasil, mais de 10% não possuem água e esgoto e mais de 20% não possuem energia elétrica. Outro dado alarmante é de que 77% das escolas públicas brasileiras não possuem biblioteca escolar ou a mesma está desativada por não existir um profissional responsável pela área. De fato, este é um ‘quadro devastador’, que penaliza a classe trabalhadora e os mais pobres. O direito à educação vai se tornando, nos termos de Leher, uma ‘miragem inalcançável’, até que as crianças e os jovens se convençam de sua incapacidade em aprender. Desse modo, evadem da escola. No que se refere, especificamente, às escolas associadas à CE/FMMC, mediante inúmeros relatórios e dossiês entregues à Secretaria de Educação e à Secretaria de Desenvolvimento Regional, a realidade educacional não é diferente: instalações elétricas precárias; quadras de esporte descobertas e impróprias para a prática desportiva; infiltrações nas salas de aula; bibliotecas parcialmente fechadas; refeitórios impróprios; laboratórios de informática sucateados; banheiros destruídos e sanitários constantemente entupidos, etc..

O dever da Comissão de Educação exige uma aliança entre professores e trabalhadores/as das comunidades dos morros e também da área rural. Nas últimas décadas, contudo, houve o gradativo afastamento dos sindicatos dos movimentos sociais – não necessariamente ligados à luta pela educação pública –, o que fez com que a própria classe docente se afastasse da participação mais ativa das bandeiras levantadas pelos seus sindicatos. Houve, em outras palavras, ‘perda da referência de classe’ e os sindicatos passaram a atuar de forma pragmática e/ou até mesmo arrivista. No lugar de lutas universais têm prevalecido lutas focalizadas e/ou particularistas, encaminhadas a partir do que se tem alcunhado de ‘demandas da sociedade civil’.

Para Thompson (2010), a apreensão da luta de classes deriva de processos sociais através do tempo, que podem ser mais longos ou não. Os diferentes ‘movimentos históricos’ geram regularidades, permitindo-nos compreender e analisar o nascimento de instituições e culturas com traços de classe universais. Nesta direção, Thompson examina a luta de classes como uma ‘categoria historiográfica’, tendo como referências conteúdos históricos empiricamente observáveis e perspectivas analíticas ou heurísticas devidamente organizadas para se apreender as ‘evidências históricas’. Assevera ainda o historiador inglês de que determinados estudos marxistas deram muito valor (de forma anti-histórica) à classe e pouco valor à ‘luta de classes’, sendo que esta última é mais universal e um conceito prioritário. Finaliza o autor, considerando que ‘classe’ e ‘consciência de classe’ são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico concreto. Não se pode falar em classes sem que os sujeitos se encontrem diante de grupos ou associações e por meio de processos de luta entrem em relação e em oposição sob uma forma classista.

A experiência política e pedagógica da Comissão de Educação, portanto, para os padrões historiográficos, é uma experiência ainda nascente, com seus ‘desvios de rota’, ‘contradições’ e ‘desafios permanentes’. Esta experiência não está apartada de determinações objetivas concretas (Thompson nunca afirmaria que a luta de classes pudesse ser sustentada como mero fenômeno cultural), mas há variados elementos que determinam as condições da classe docente.

Logo, não querendo ser *prescritivo*, mas *prospectivo*, entendo que a Comissão de Educação em seu atual estágio histórico se encontra num processo de ‘reinvenção’, isto é, o seu encolhimento atual (diminuição das escolas participantes), pode dar vazão futuramente a intercâmbios seminais com escolas municipais, creches e até mesmo ONGs coordenadas por Vilson Groh³²⁷. Estes vínculos podem se configurar,

³²⁷ Tais intercâmbios com as ONGs coordenadas por Vilson Groh e encerradas no instituto que leva o seu nome, não denotam que as práticas educativas nos espaços públicos passem a adotar a lógica pedagógica destas agências não governamentais. Esta ressalva é necessária, pois se poderia supor que as ONGs são mais ‘competentes’ em relação às suas práticas pedagógicas, além de possuírem espaços mais adequados de aprendizagem ou de assistência às crianças e adolescentes das comunidades periféricas de Florianópolis. Ora, a fronteira é muito tênue no sentido de desqualificar tudo que é público e superestimar espaços de aprendizagem que recebem verbas de organismos internacionais e também verbas públicas, mas com intencionalidades pedagógicas diferentes. Uma ONG não pode substituir uma escola, já que o caráter precípua desta última é totalmente diferente de uma agência não governamental. Caberia, pois, problematizar a percepção das famílias das comunidades dos morros e de outras comunidades periféricas de Florianópolis, assim como a percepção dos professores das escolas associadas à CE/FMMC, sobre a função social da escola e a função atribuída às ONGs.

inclusive, como um novo estágio da experiência política e pedagógica da CE/FMMC, por meio de concertos que aprimorem o formato da gestão democrática e a maior participação das comunidades escolar e local. Isto significa discutir e promover a politização dos professores, das famílias e dos estudantes, estes últimos quase sempre afastados das discussões políticas e pedagógicas da escola. Em outras palavras, em tal configuração a Comissão de Educação precisaria se ater ao fortalecimento de suas instâncias deliberativas (APPs, conselhos deliberativos, conselhos de classe e grêmios estudantis). Politizar a formação continuada em serviço foi a palavra de ordem nos dois últimos anos. De certa maneira, retomou-se a problematização de temáticas que originariamente se encontravam no horizonte da formação continuada realizada entre 2001 e 2002. Porém, longe de atender todas as demandas reivindicadas pelos professores, a formação continuada necessita ter um caráter mais ativo, que promova debates substanciais e intercâmbios pedagógicos entre as unidades de ensino. Para tanto, professores e professoras e toda a comunidade escolar teriam igualmente de priorizar o período da oficina de estudos em suas respectivas escolas, para aí sim contribuir nas etapas coletivas (plenárias) com maior densidade e intervenção qualificada. A organização dos tempos e espaços educativos ainda se apresenta como evidência limitadora para que os professores possam se dedicar à leitura e à pesquisa. Diminuir as distâncias epistemológicas entre os trabalhadores de educação em seus espaços educativos já representariam mudanças significativas na reelaboração das práticas pedagógicas, por exemplo.

Por certo os professores não podem ser culpabilizados pelas más condições de trabalho, por um plano de carreira e salários aviltantes. Tal embate com o Estado é necessário. Entretanto, os professores precisam se responsabilizar por suas práticas pedagógicas, o que demanda muito mais do que um exercício pedagógico instrumental ou pragmático. Isto exige uma articulação política entre as escolas da Comissão de Educação que fortaleça a identidade profissional docente e, ao mesmo tempo, favoreça um maior envolvimento com as comunidades locais atendidas. Ao robustecer politicamente os espaços educativos e os espaços dos morros, estabelece-se um movimento potencializador no interior das escolas, que fatalmente implicará na mudança dos rumos dos projetos políticos e pedagógicos em vigor. Isto também não impede que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE) contribua com a formação continuada em serviço por meio de seminários, oficinas e conferências dirigidas aos trabalhadores em educação, tendo como objetos de estudo as relações que envolvem o capital e o trabalho.

Os *espaços coletivos de esperança*, portanto, encontram-se tanto nos espaços educativos quanto nos espaços dos morros. Por mais que as unidades de ensino associadas à Comissão de Educação achem-se distantes do que compreendemos ser uma educação emancipatória, temos de admitir que esta experiência política e pedagógica inédita estabeleceu novas formas de embate com o poder público. Se afirmássemos que esta experiência fracassou por inanição, estaríamos concordando também com a ideia dos críticos reprodutivistas das décadas de 1970 e 1980, de que o território escolar é mero aparelho ideológico do Estado e de que não há em tal conjuntura qualquer possibilidade de se romper com práticas pedagógicas tradicionais, utilitaristas e desvinculadas do mundo material.

Evidente que as lutas travadas entre a classe trabalhadora e a burguesia não se restringem aos espaços educativos ou escolarizados. Elas estão presentes nas fábricas, na arquitetura das cidades, nos sistemas de transportes coletivos e no processo de planejamento urbano. Como Friedrich Engels mesmo compreendeu no século XIX, ao se deparar com a cidade industrial de Manchester, na Inglaterra, as cidades são pensadas e construídas de tal modo, que uma pessoa pode viver dezenas de anos num mesmo centro urbano sem ter contato algum com os bairros operários ou com a classe trabalhadora. As linhas de demarcação/segregação criadas pela sociedade privada seriam visíveis até mesmo nas pedras do pavimento das ruas da cidade (HUNT, 2010, p. 124-125). Em analogia, as comunidades dos morros de Florianópolis precisam mais do que nunca remeter-se para além dos guetos, exigindo políticas públicas em seus espaços de sociabilidade e, efetivamente, uma educação básica que ultrapasse os rudimentos da leitura e da escrita. E isto só é possível através de movimentos sociais unificados; por meio da constituição de lideranças não cooptadas e compromissadas com aquilo que é, efetivamente, público. Mais do que isso, urge superar a escola burguesa e a sociedade que se funda sobre a lógica do capital e a consequente desigualdade social. As alianças de classe entre os trabalhadores das comunidades dos morros e os trabalhadores das escolas públicas são prenhes de possibilidades e isto exigirá uma relação diferenciada com o Estado, que sistematicamente criminaliza os moradores das comunidades dos morros e desqualifica os educadores. Se as escolas realmente possuem autonomia política e pedagógica, isto tem de aparecer na renovação de seus currículos, práticas e revitalização de seus espaços de convívio. Em síntese, politizar e problematizar as questões educacionais presentes em sua conjuntura para além do

controle estatal proveniente das agências educacionais burocratizadas e autoritárias.

FONTES

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ. **Histórico da Comissão de Educação**. Florianópolis, s.d.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Certificados 2003**. Florianópolis, 2003.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de educação**. Agência de desenvolvimento social e solidário (ADESS), Florianópolis, 28 out. 2004a.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Encontro de formação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz**. Auditório da Escola de Educação Básica Padre Anchieta, Florianópolis, 22 nov. 2004b.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação**. Agência de Desenvolvimento Social e Solidário (ADESS), Florianópolis, 10 dez. 2004c.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação**, Agência de Desenvolvimento Social e Solidário, Florianópolis, 1 set. 2004d.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação**, Agência de Desenvolvimento Social e Solidário (ADESS), Florianópolis, 16 set. 2004e.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Encontro de formação**. Auditório da catedral metropolitana, Florianópolis, 29 set. 2004f.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação**. Agência de Desenvolvimento Social e Solidário (ADESS), Florianópolis, 30 set. 2004g.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Encontro de formação**. Auditório da Justiça Federal. Florianópolis, 28 out. 2004h.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Agência de Desenvolvimento Social e Solidário (ADESS), Florianópolis, 11 nov. 2004i.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Celso Ramos, Florianópolis, 25 nov. 2004j.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Agência de Desenvolvimento Social e Solidário (ADESS), Florianópolis, 14 out. 2004k.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Documentos esparsos.** Florianópolis, 2005a.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Encontros de formação.** Florianópolis, 2005b.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Padre Anchieta, Florianópolis, 26 abr. 2005c.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Padre Anchieta, Florianópolis, 9 nov. 2005d.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Padre Anchieta, Florianópolis, 23 nov. 2005e.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Padre Anchieta, Florianópolis, 13 set. 2005f.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Padre Anchieta, Florianópolis, 15 mar. 2005g.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi, Florianópolis, 5 abr. 2006a.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Creche do Mont Serrat, Florianópolis, 12 set. 2006b.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Projeto de formação/capacitação.** Florianópolis, 2006c.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Agenda da secretária.** Florianópolis, 2006d.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Henrique Stodieck, Florianópolis, 17 out. 2006e.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Silveira de Souza, Florianópolis, 15 mar. 2006f.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, Florianópolis. 15 mai. 2006g.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião extraordinária da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Lauro Müller, Florianópolis. 22 mai. 2006h.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação com a SED. GEECT e SDR.** Secretaria de Desenvolvimento Regional da Mesorregião da Grande Florianópolis. Florianópolis. 23 jun. 2006i.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Centro de Educação Infantil Cristo Redentor, Florianópolis. 1 jun. 2006j.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Lúcia do Livramento Mayvorne, Florianópolis. 23 ago. 2006k.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Antonieta de Barros, Florianópolis. 13 dez. 2006l.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** CEI Nossa Senhora de Lurdes. Florianópolis. 17 abr. 2006m.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** CEI Anjo da Guarda. Florianópolis. 2 mai. 2006n.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião extraordinária da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Silveira de Souza, Florianópolis, 29 out. 2007a.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Carta ao Exmo. Senhor Luiz Henrique da Silveira, governador do estado de Santa Catarina.** Comunidade do Mont Serrat, Florianópolis, 29 jan. 2007b.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Curso para os professores de educação física em parceria com a UFSC.** Florianópolis, 2007c.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Dias de integração.** Florianópolis, 2007d.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Henrique Stodieck, Florianópolis, 7 nov. 2007e.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Processo de nomeação de diretores e assessores.** Florianópolis, 2007f.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Osmar Cunha. Florianópolis, 20 jun, 2007g.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Antonieta de Barros. Florianópolis, 11 abr. 2007h.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Lauro Müller. Florianópolis, 17 abr. 2007i.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Escola de Educação Hilda Teodoro Vieira. Florianópolis, 16 mai. 2007j.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Celso Ramos. Florianópolis, 15 ago. 2007k.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Lurdes. Florianópolis, 5 out. 2007l.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **5ª Mostra Ambiental do Maciço do Morro da Cruz.** Assembleia Legislativa do estado de Santa Catarina, Florianópolis, jun. 2008a.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço. **Processo de formação/capacitação.** Florianópolis, 2008b.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço. **Formação continuada da Comissão de Educação.** Auditório Antonieta de Barros [ALESC]. Florianópolis, 12 mai. 2008c.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Lauro Müller, Florianópolis, 3 set. 2008d.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Silveira de Souza, Florianópolis, 13 nov. 2008e.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Escola de Educação Básica Silveira de Souza, Florianópolis, 13 fev. 2008f.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Centro Cultural Escrava Anastácia, Florianópolis, 23 fev. 2008g.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião da Comissão de Educação.** Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Lurdes, 1 out. 2008h.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da reunião ordinária da Comissão de Educação.** Escola de

Educação Básica Lúcia do Livramento Mayvorne. Florianópolis, 12 mar. 2008i.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da plenária da comissão de educação.** Escola de Educação Básica Henrique Stodieck, Florianópolis, 16 set. 2009.

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO. Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Ata da plenária da comissão de educação.** Escola de Educação Básica Padre Anchieta, Florianópolis, 30 set. 2010a.

PROJETO DE GERAÇÃO COMUNITÁRIA DE RENDA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. RECICLAGEM DE RESÍDUOS SÓLIDOS NO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ. Florianópolis, [s.n.]. [s.d.].

REFERÊNCIAS

ABIKO, Alex Kenya; SILVA, Jane de Souza. **Aspectos ambientais em favelas urbanizadas**: o caso da Comunidade Sete de Setembro. Anais do III ENECS, Encontro Nacional sobre Edificações e Comunidades Sustentáveis, São Carlos/SP, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Traduzido por: Iraci D. Poletti. São Paulo: Boitempo, 2004.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 39-57.

_____. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artmed, 1995.

ARAÚJO, Camilo Buss. **A sociedade sem exclusão do Padre Vilson Groh**: a construção dos movimentos sociais na comunidade do Mont Serrat. Florianópolis: Insular, 2004.

AREND, Silvia Maria Fávero; MACEDO, Fábio. Sobre a História do Tempo Presente: entrevista com o historiador Henry Rousso. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 201-216, jan./jun.2009.

AUED, Bernardete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina. O campo em debate. In: _____ (Orgs.). **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009, p. 25-40.

AURAS, Marli. Considerações sobre: a) A participação popular na elaboração do Plano Estadual de Educação/Santa Catarina (1995-1998) e b) A resposta do aparelho governamental a esse Plano. **Cadernos do CED**, Florianópolis, n.12, p. 159-180, jul./dez. 1988.

AZIBEIRO, Nadir. O processo pedagógico do/no Aroeira. In: _____. **Esse movimento chamado Aroeira**. Florianópolis: CCEA, 2009, p. 43-78.

BATISTA, Osny. **Profissão docente**: o difícil equilíbrio entre saúde e adoecimento. Florianópolis, 2005. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

BERMAN, Marshall. Modernidade: ontem, hoje e amanhã. In: _____. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade.

Traduzido por Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 15-35.

BIELSCHOWSKI, Ricardo. **Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimento**. 4 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, MARCO (Org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 23-38.

BODENMÜLLER, Luiza. **De cima para baixo**. Florianópolis, SC: [s.n], 2009. 8 p.

BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e gênese das ‘classes’. In: _____. **O poder simbólico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 133-161.

_____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 65-79.

_____. O espaço social e suas transformações. In: _____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zowk, 2007, p. 95-161.

_____;PASSERON, J-C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOSCHILIA, Roseli. O território escolar como espaço de construção de memórias e identidades. In: DeNIPOTI, Cláudio; PIERONI, Geraldo (Orgs.). **Saberes brasileiros: ensaios sobre identidades – séculos XVI a XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 75-109.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD: LISA, 1996.

BUNN, Adriana da Silva; DIDOMÊNICO, Claudir; ARAÚJO, Cleiton. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Relatos póstumos de Miguilim: um olhar além da Licenciatura, ou melhor, um olhar do além à Licenciatura**. 2008. 82 p. Trabalho de Conclusão de Estágio (graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Geografia, Florianópolis, 2008.

BURITY, Joanildo (Org.). **Cultura e Identidade:** perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil:** panorama dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Nem tudo era açoriano: algumas experiências de populações de origem africana na Ilha de Santa Catarina no século XIX. In: PEREIRA, Nereu do Vale et. al. (Org.). **A Ilha de Santa Catarina:** espaço, tempo e gente. Florianópolis: IHGSC, 2002, p. 229-243.

CARDOSO, Rafaela Bonifácio; CARRIERI, Raphael. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Espaço geográfico brasileiro e a distribuição hídrica:** a questão da água na sociedade. 2007. 67 p. Trabalho de Conclusão de Estágio (graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Geografia, Florianópolis, 2009.

CARRIJO, Aline Fernandes. **Transpondo muros:** as práticas e entendimentos de cidadania na Escola Lúcia do Livramento Mayvorne (Florianópolis, 1988-2008), Florianópolis, 2009, 72 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Ciências Humanas e da Educação/FAED. Universidade do Estado de Santa Catarina.

CAVALCANTI, Helenilda. O desencontro do ser e do lugar: a migração para São Paulo. In: BURITY, Joanildo A. **Cultura e identidade:** perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 143-159.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Traduzido por: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

CODO, Wanderley (Coordenador) Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: CNTE: UnB: Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COPPETE, Maria Conceição. **Janelas Abertas**: uma experiência de educação no morro Mont Serrat – Florianópolis. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

DA REDAÇÃO. Lula em SC. **Diário Catarinense**, Florianópolis, p. 4, 21 mar. 2008.

DACOREGIO, Elisete Gesser Della Giustina; DANTAS, Jéferson. Espaço social, currículo escolar e formação docente: a experiência da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL E III SEMINÁRIO NACIONAL: MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 2010, Florianópolis, Anais. Florianópolis: NPMS, 2010.

DANTAS, Jéferson. A contribuição do pensamento de Pierre Bourdieu para o processo de formação docente e construção curricular. In: MACHADO, Ilma Ferreira (coord.). **Revista da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Mato Grosso**, Cáceres/MT, n. 12, p. 45-65, jul./dez. 2009c.

_____. **Competências e habilidades e a formação docente no contexto das Leis 5.692/1971 e 9.394/1996 em Santa Catarina**. Rio de Janeiro: CBJE, 2009b.

_____. Linguagem Audiovisual e ensino de História. **Revista História Catarina**, Lages/SC, ano 3, n. 10, p. 86-88, jan./fev. 2009a.

_____. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 122-139, jan./abr. 2007.

_____. Espaço social e formação docente: a experiência da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz na cidade de Florianópolis, Santa Catarina (2001-2009). **Percursos**. Florianópolis, v. 11, n.1, p. 43-63, jan./jul. 2010.

DAVIS, Mike. **Planeta favela**. Traduzido por Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2006.

DIEGUES, Antonio Carlos S. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 6, p.22-29, jan./jun. 1992.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49.

DUBET, François. A igualdade meritocrática das oportunidades. In:_____. **O que é uma escola justa?**- a escola das oportunidades. Traduzido por Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____. **As desigualdades multiplicadas**. Traduzido por: Sérgio Miola. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2003.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JUREMA CAVALLAZZI. **Relatório das reais condições estruturais da E.E.B. Jurema Cavallazzi e levantamento de estoque da merenda escolar da referida instituição**. Florianópolis, fev. 2003, 5 p. [mimeo.].

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e cultura: contribuições de E.P. Thompson para uma história da escolarização. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n.1, p. 10-24, Jan./Jun. 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 1999, n. 12, p. 22-47.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do Tempo Presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis/RJ, v. 94, n. 3, p.111-124, mai./jun. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 19 ed. Traduzido por Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANZONI, Tereza Mara. **As ‘perigosas’ relações entre movimento popular/comunitário e administração pública municipal na Ilha de Santa Catarina**, Florianópolis, 1993, 196 p. Dissertação de Mestrado –

Centro de Filosofia e Ciências Humanas/ Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina.

FREIRE, Paulo. Ensinar é uma especificidade humana. In: _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 142-143.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moysey M. (Org.). **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 9-103.

_____. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. In: DALMAGRO, Sandra Luciana (Org.). II Seminário Nacional: O MST e a pesquisa. **Cadernos do Iterra**. Veranópolis/RS: Iterra/Ed. Expressão Popular, 2007, p. 45-59.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para a ‘inclusão’ e a ‘empregabilidade’: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria (Orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009, p. 61-77.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010, p. 445-455.

GIROUX, Henry A; McLAREN, Peter. A educação de professores e a política da reforma democrática. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. por: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 195-212.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GOMES, Aurélia Lopes. **A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada**. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

GOMES, Rodrigo Cantos Savelli. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Ensino de música: uma experiência na Escola Básica Lúcia Livramento Mayvorne**, Mont Serrat, Florianópolis. 2008, 162 p., Relatório de estágio (graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Curso de Música, Florianópolis, 2008.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Ponto de Vista**, v.1. n.1, jul./dez. 1999, p. 47-57.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7 ed. Traduzido por Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GROH, Vilson. O protagonismo juvenil da cidade labiríntica: ressignificando o fio condutor na construção da rede. In: AZIBEIRO, Nadir Esperança (Org.). **Esse movimento chamado Aroeira**. Florianópolis: CCEA, 2009a, p. 9-19.

_____. **Entrevista concedida ao autor**. Florianópolis, 9 jan. 2011.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2008.

HALL, Stuart. A questão cultural. In: _____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, p. 51-100.

HARTOG, François. Tempo e História: “Como escrever a História da França hoje”? **História Social**, Campinas/SP, n. 3, p. 127-154, 1996.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Traduzido por Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HENNING, Luciano Augusto. **A distribuição espacial dos alunos das escolas integrantes da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz**, Florianópolis, 2007, 56 p. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Filosofia e Ciências Humanas/Departamento de Geociências. Universidade Federal de Santa Catarina.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2 ed. Traduzido por Marcos Santarrita. São Paulo: Cia das Letras, 2009a.

_____. **O novo século: entrevista a Antonio Polito**. Traduzido por Claudio Marcondes. São Paulo: Cia das Letras, 2009b.

HÜBNER, C.E; DAL SANTO, M. A. D; OLIVERIA, F. H. **Diagnóstico da ocupação das encostas do Maciço Central do Morro da Cruz**. Florianópolis/SC. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE DESASTRES NATURAIS, 1; 2004, Florianópolis: GEDN/UFSC, 2004, p. 379-391.

HUNT, Tristram. **Comunista de casaca**: a vida revolucionária de Friedrich Engels. Traduzido por: Dinah Azevedo. Rio de Janeiro: Record, 2010.

IUNSKOVSKI, Roberto. **Migrantes caboclos em Florianópolis**: trajetória de uma experiência religiosa. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Traduzido por Célia Neves e Alderico Toríbio. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p. 7-54.

LEMA, Sérgio; SILVA, Diogo Araújo da. Do outro lado do rio: uma aproximação às comunidades de periferia de Florianópolis. **Cadernos de pesquisa em Direito**. Florianópolis: Cesusc, 2007, p. 8-9.

LEMOS, Grayce; PAULI, Lílían Meneghetti. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Evasão escolar**: um desvelar de hipóteses. 2008. 89 p. Trabalho de Conclusão de Estágio (graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Pedagogia, Florianópolis, 2008.

LIBERMAN, Rebeka; AMANDIO, Tamna. Universidade do Estado de Santa Catarina. **História e cultura afro-brasileira e africana**: estratégias pedagógicas para uma educação multicultural e para a educação das relações étnico-raciais. 2009. 155 p. Trabalho de Conclusão de Estágio (graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Pedagogia, Florianópolis, 2009.

LÜCHMANN, L. H. H; BORBA, J. **Estruturas de oportunidades políticas e participação**: uma análise a partir das instituições emergentes. Trabalho apresentado no Seminário temático: estrutura social, ação coletiva e poder político. 31º Encontro Anual da Anpocs (2007), UFSC.

MACHADO, Jorge Alberto S. Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, jul./dez. 2007, p. 248-285.

MACIÇO. Direção de Pedro MC. Florianópolis. Cizânia Filmes/ Omapo Arte Audiovisual. 2009. 1 DVD (79 mm): son. , color. Filme cinematográfico.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Para uma História do Tempo Presente: o ensaio de nós mesmos. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n. 17, p. 137-151, 2009.

MARICATO, Erminia. Posfácio. In: DAVIS, Mike. **Planeta favela**. Traduzido por Beatriz Medina. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 209-224.

MARX, Karl. A mercadoria. In: _____. **O Capital**, tomo 1, vol. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 45-78.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições 'Avante', 1982.

_____.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 9 ed. São Paulo: Global editora, 1993.

MENEZES, Ana Cláudia. Criada a Agência de Desenvolvimento Social e Solidário. **Jornal comunitário Guarapuvu**, Florianópolis, p. 6, ago. 2003a.

_____. Operação escorpião: muita promessa e pouca solução. **Jornal comunitário Guarapuvu**, Florianópolis, p. 3, ago. 2003b.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Traduzido por Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Traduzido por Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo/ Editora da UNICAMP, 2002.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MILANI, Feizi Masrour. **Tá combinado! Construindo um Pacto de Convivência na escola**. Salvador: Edições Inpaz, 2004.

MILIBAND, Ralph. Análise de classes. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs). **Teoria Social hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 471-502.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTENEGRO, Antonio Torres. Memória e História. In: ALBUQUERQUE, Marco Antonio R; MARTINS, Angela Maria;

ABUD, Katia (Orgs.). **O tempo e o cotidiano na História**. São Paulo: FDE/Diretoria Técnica, 1993, p. 9-19.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. A dupla problemática do objeto da História: ontológica e metodológica. In: _____. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2000, p. 12-46.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./dez. 2001, p. 65-81.

MOURELLE, Thiago Cavaliere. A história do termo ‘populismo’ na historiografia brasileira. In: Camila Aparecida Braga Oliveira; Helena Miranda Mollo; Virgínia Albuquerque de Castro Buarque (Orgs.). *Caderno de resumos & Anais do 5º. Seminário Nacional de História da Historiografia: biografia & história intelectual*. Ouro Preto: EdUFOP, 2011.

MÜLLER, Renê. Lula em SC. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 21 mar., 2008.

MUNARIM, A; TAMANINI, E; HARDT, L.S; BITTENCOURT, N; CONDE, S; PEIXER, Z. I. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Educação do campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009, p. 53-65.

MUNCK, G. L. Formação de atores, coordenação social e estratégia política: problemas conceituais do estudo dos movimentos sociais. **Dados**, v. 40, n. 1, Rio de Janeiro, 1997.

NACUR, Eliete Schmitz Stang. **A formação de educadores da Escola de Educação Básica Jurema Cavallazi a partir do Fórum do Maciço do Morro da Cruz**. 2002. 47 f. Monografia (apresentada para obtenção do título de especialista em gestão escolar). Faculdade de Educação/Coordenadoria de Educação a Distância, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

NASCIMENTO, Rose. A batalha por luz e água nas áreas irregulares. **Jornal comunitário Guarapuvu**, Florianópolis, p. 4, dez. 2002.

NECKEL, Roselane. **A República em Santa Catarina: modernidade e exclusão (1889-1920)**, Florianópolis: EDUFSC, 2003.

PACHECO, Neiva Maria da Rosa. **Gestão democrática e relação escola-comunidade: um estudo sobre a experiência do Morro da Cruz**, Florianópolis/SC, 2007, 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2007.

PAOLI, M.C. Movimentos sociais no Brasil: em busca de um estatuto político. In: HELLMANN, M. (Org.). **Movimentos sociais e democracia no Brasil**. São Paulo: Marco Zero, 1995, p. 24-55.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

PECHMAN, Robert Moses. O urbano fora do lugar? Transferências e traduções das idéias urbanísticas nos anos 20. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; PECHMAN, Robert (Orgs.). *Cidade, povo e nação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 331-362.

_____. Quando Hannah Arendt vai à cidade e encontra com Rubem Fonseca; ou da cidade, da violência e da política. In: NASCIMENTO, Dorval do; BITTENCOURT, João Batista (Orgs.). **Discussões do urbano: múltiplas facetas da cidade**. Chapecó/SC: Argos, 2008, p. 189-215.

PERLMAN, Janice E. **O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro**. 3 ed. Tradução de Waldivia Marchiori Portinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Entre práticas e representações: a cidade do possível e a cidade do desejo. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; PECHMAN, Robert (Orgs.). **Cidade, povo e nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 377-396.

PIACENTINI, Telma Anita. **O morro da caixa d'água: o significado político-pedagógico dos movimentos de educação popular na periferia de Florianópolis**. Florianópolis: EDUFSC, 1991.

PINTO, Ana Lúcia Guedes; PARK, Margareth Brandini. *Ética e História Oral: subsídios para um trabalho com populações em situação*

de risco. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et. al. **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1996, p. 59-72.

PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO DE FLORIANÓPOLIS. **Um exercício de democracia direta**. Prefeitura de Florianópolis: [s.n.], [s.l], [s.d.], 23 p.

PREVE, Ana Maria Hoepers; DAL PONT, Karina Rousseng. Aprendendo muito mais do que ensinando: possibilidades de um trabalho de extensão em educação e meio ambiente. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte [Anais].

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção de João Jardim. Rio de Janeiro. Tambelini Filmes e Fogo Azul Filmes/ Globo Filmes. 2007. 1 DVD (88 mm): son. , color. Filme cinematográfico.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA HILDA TEODORO VIEIRA. **Níveis e modalidades de educação: ensino fundamental e educação de jovens e adultos**. Florianópolis, 2010, 38 p. [mimeo.].

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA JUREMA CAVALLAZZI. **Níveis e modalidades de educação: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. Florianópolis, 2004, 69 p. [mimeo.].

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA LÚCIA DO LIVRAMENTO MAYVORNE. **Níveis e modalidades de educação: ensino fundamental e educação de jovens e adultos**. Florianópolis, 2007, 53 p. [mimeo.].

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PADRE ANCHIETA. **Níveis e modalidades de ensino: ensino fundamental e médio**. Florianópolis, 2008, [mimeo.].

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; CARDOSO, Adauto Lúcio. Da cidade à nação: gênese e evolução do urbanismo no Brasil. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; PECHMAN, Robert (Orgs.). **Cidade, povo e nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 53-78.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. A (in) governabilidade da cidade: Avanços e desafios da reforma urbana. In: VALLADARES, Lícia; COELHO, Magda Prates (Orgs.). **Governabilidade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 107-160.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho-educação no movimento operário e no movimento camponês: unidade na diversidade. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sônia Maria (Orgs.). **Mundo do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009, p. 119-132.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas do poeta sobre a vida**. Traduzido por: Milton Camargo Mota. São Paulo: Martins, 2007, p. 22.

ROCHA, Kleicer Cardoso; COSTA, Paloma Guimarães da. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Geografia agrária: agente das transformações sociais**. 2007. 133 p. Trabalho de Conclusão de Estágio (graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Geografia, Florianópolis, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria. Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria (Orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009, p. 29-43.

SADER, Emir. A vingança da História. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. **Plano Estadual de Educação: a sociedade construindo a educação dos catarinenses** – documento básico (norteador para discussões). Florianópolis, jul./dez. 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação/Diretoria de Gestão de Pessoas/Diretoria de Educação Básica e Profissional. **Ofício circular 691/11**. Florianópolis, mai. 2011.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, André Luiz. **Do mar ao morro: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis**. 2009. 639 f. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Departamento

de Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. Redação de textos para EaD: do impresso ao on-line. In: _____. **Educação Superior a distância:** gestão de aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line. Tubarão/SC: Ed. UNISUL, 2005, p. 61-95.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação.** , v. 15, n. 45, set./dez. 2010, p. 422-433.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas de unidade/conteúdo/método no processo pedagógico. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHEIBE, Luiz Fernando *et. al.* Projeto: a mostra ambiental do Maciço Central de Florianópolis como elemento de integração cidade/maciço.. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, Belo Horizonte, Anais, set. 2004.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Das ações coletivas às redes de movimentos sociais.** [s.n.], [s.l.], [s.d.], 17 p.

_____. Redes de movimentos sociais na América Latina – caminhos para uma política emancipatória? **Cadernos CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, set./dez. 2008.

SCHERER-WARREN, Ilse; ROSSIAUD, Jean. Entrevista de Vilson Groh. In: _____. **Democratização em Florianópolis:** resgatando a memória dos movimentos sociais. Itajaí/SC: Ed. da Univali; Florianópolis: Diálogo, 1999, p. 101-126.

SILVEIRA, Maria Lúcia Souza da. O esforço metodológico presente no curso “Teorias sociais e produção do conhecimento” – pequena sistematização. In: DALMAGRO, Sandra Luciana (Org.). II Seminário Nacional: O MST e a pesquisa. **Cadernos do Iterra.** Veranópolis/RS: Iterra/Ed. Expressão Popular, 2007, p. 73-78.

SINGER, Paul. **Globalização e desemprego:** diagnóstico e alternativas. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SINTE/SC – Sindicato dos trabalhadores em educação na rede pública do ensino do estado de Santa Catarina. **Relatório da audiência com o secretário de educação**. Florianópolis, 8 ago. 2007.

SOARES, Laura Tavares. Prefácio. In: MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 11-13.

SOUSA, Luana de; VECCHIETTI, Mirelle Cândido; MACHADO, Monike Caroline Zirke. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática**: reflexões sobre o cotidiano escolar. 2009. 128 p. Trabalho de Conclusão de Estágio (graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Curso de Pedagogia, Florianópolis, 2009.

SOUZA, Adriana de Boer Pinheiro de; MENDONÇA, Cintia Welp de Albuquerque. Universidade do Estado de Santa Catarina. **Contribuição da música, dos jogos e brincadeiras na descoberta de novos caminhos de aprendizagem**. 2005. 103 p. Trabalho de Conclusão de Estágio (graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação/FAED, Curso de Pedagogia, Florianópolis, 2005.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. **A identidade da metrópole**: a verticalização em São Paulo. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1994.

STUPP, Rodrigo. Onda de litoralização segue intensa no Estado. **Jornal A Notícia**, Joinville, 1 set., 2007, p. 4.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 2 ed. Traduzido por Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Teoria marxista da educação**. Lisboa: Editorial Estampa, v. III, 1976.

SUZIN, Giovana; VESHAGEN, Marina. No alto do morro, mudanças no ensino: escola inserida na comunidade do Mont Serrat implementa projeto de educação integral. **Jornal Laboratório Zero** (encarte especial), Florianópolis, p. 10-11, dez. 2008.

TEIXEIRA, Aloísio. **Utópicos, heréticos e malditos**. São Paulo: Record, 2002.

TESSARO, Gilson Sérgio. **Ecopedagogia biocrática**: a sobrevivência humana colocando a vida em xeque – a experiência popular no Maciço da Cruz (e no planeta). 2005. 126 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

THEIS, Ivo M. BUTZKE, Luciana. **Planejamento e Desenvolvimento Desigual em Santa Catarina**. In: Anais do III Simpósio Lutas Sociais na América Latina – Trabalhadore(a)s em movimento: constituição de um novo proletariado?; 24 a 26 de setembro de 2008; Londrina-PR. Londrina: GEPAL, 2008.

THOMPSON, E.P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. Traduzido por Rosaura Eichemberg. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

_____. Educação e experiência. In: _____. **Os românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Traduzido por Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a, p. 11-47.

_____. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. **A miséria da Teoria**: ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser. Traduzido por: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 47-62.

_____. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade (v. I). Trad. Por: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **A formação da classe operária inglesa**: a maldição de Adão (v. II). 4 ed. Traduzido por Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

TIRIBA, Lia; PICANÇO, Iracy. O trabalho como princípio educativo no processo de produção de uma outra economia. In: _____ (Orgs.). **Trabalho e educação**: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular solidária. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2004, p. 22-29.

TOPALOV, Christian. Da ‘questão social aos problemas urbanos’: os reformadores e a população das metrópoles em princípios do século XX. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; PECHMAN, Robert (Orgs.). **Cidade, povo e nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 23-51.

TRAMONTE, Cristiana. Muito além do desfile carnavalesco: escolas de samba e turismo educativo no Brasil. **Pasos – Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, Tenerife/Espanha, v. 1, n.1, p. 85-96, 2003.

VALLADARES, Lícia. Educação e mobilidade social nas favelas do Rio de Janeiro: o caso dos universitários (graduandos e graduados) das favelas. **Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 2, n. 5-6, jul./ago./set./out./nov./dez. 2010, p. 153-172.

VARGAS, Diogo. Dever de proteger ou abuso de poder? **Jornal A Notícia**, Joinville, 8 set., 2007.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Traduzido por Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. Trabalho, educação e movimentos sociais. In: QUARTIERO, Elisa Maria; SOMMER, Luís Henrique. **Pesquisa, educação e inserção social: olhares da região sul**. Canoas/RS: Ed. ULBRA, 2008, p. 419-428.

_____. O sentido da pesquisa no MST. In: DALMAGRO, Sandra Luciana (Org.). II Seminário Nacional: O MST e a pesquisa. **Cadernos do Iterra**. Veranópolis/RS: Iterra/Ed. Expressão Popular, 2007a, p. 97-101.

_____. Pesquisa e Movimentos Sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1395-1409, set./dez. 2007b.

_____. Educação do campo: educação virada para o futuro? In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria (Orgs.). **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009, p. 97-105.

_____. Experiência humana e coletividade em Thompson. **Esboços**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História, v. 12, 2004, p. 25-36.

VIEIRA, Geraldo José. **Mont Serrat – Maciço Central de Florianópolis (SC): alguns aspectos geográficos**. 2002. Relatório de Estágio (apresentado ao Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Catarina). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WAGENFÜHR, Eliane Medeiros. **Programa de Descentralização e Enriquecimento da Nutrição Escolar Orgânica**. Santa Catarina: SED, 2003. 30 slides.

WELLEN, Henrique André Ramos. Contribuição à crítica da 'economia solidária'. **Revista Katálisis**. Florianópolis, v. 11, n.1, p. 105-115, jan./jun. 2008.

XIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPUR. Planejamento e Gestão do território: escalas, conflitos e incertezas. Florianópolis: ANPUR, 2009.

XIMENES, Telma Maria. Educação e violência: a produção da demanda para a educação não-formal. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes et. al. **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Editora da Unicamp/ Centro de Memória, 2001.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SÍTIOS DA INTERNET

ACIF- ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E INDUSTRIAL DE FLORIANÓPOLIS. **Contagem regressiva para a 4ª Benefest**. Disponível em: <<http://www.acif.org.br/noticias/view.php?cod=785>> Acesso em: 28 mai. 2010.

AMBIENTE BRASIL. **Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - ECO-92**. Disponível em: <http://ambientes.ambientebrasil.com.br/gestao/artigos/conferencia_das_nacoes_unidas_sobre_meio_ambiente_e_desenvolvimento_-_eco-92.html> Acesso em: 21 ago. 2010.

AMIGOS DA CULTURA. Disponível em: <http://www.amigosdaculturasc.com.br/index.php?page=22>. Acesso em: 9 nov. 2011.

ASSOCIAÇÃO ECOLÓGICA ALIANÇA NATIVA. **Núcleo Gestor do Plano Diretor de Florianópolis**. Disponível em: <<http://www.aliancanativa.org.br/noticias.php?cod=61&pagNoticia=6>> Acesso em: 29 jul. 2011.

ASSUNÇÃO, Luis Fernando. **10% da população vive em favelas**. Disponível em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2001/ago/19/index.htm>. Acesso em: 28 set. 2009a.

ASSUNÇÃO, Luis Fernando. **A informática leva cidadania ao morro.** Disponível em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2003/fev/19/index.htm>. Acesso em: 18 set. 2009b.

AULAS PERMANECEM SUSPENSAS NA ESCOLA CELSO RAMOS, EM FLORIANÓPOLIS. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default.jsp?uf=2&local=18§ion=Geral&newsID=a3090443.htm>. Acesso em: 4 jan. 2011.

BLOG DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HILDA THEODORO VIEIRA. Disponível em: <http://escolahildateodorovieira.blogspot.com/>. Acesso em: 15 set. 2011.

BLOG DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA LAURO MÜLLER. Disponível em: <http://eeblm.blogspot.com/2011/04/nova-noticia.html>. Acesso em: 16 set. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mais educação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article. Acesso em: 7 set. 2011.

CÂMARA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Vereadores décima primeira legislatura – (1989-1992).** Disponível em: <http://www.cmf.sc.gov.br/legislaturas/140-vereadores-decima-primeira-legislatura-1989>. Acesso em: 23 jul. 2011.

CENTRO CULTURAL ESCRAVA ANASTÁCIA. **Incubadora popular de empreendimentos solidários.** Disponível em: http://ccea.org.br/blog/?page_id=1797. Acesso em: 21 ago. 2010.

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. **Curso de especialização: ensino de ciências humanas e sociais em escolas do campo.** Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/novosite/destaques/curso-de-especializacao-ensino-de-ciencias-humanas-e-sociais-em-escolas-do-campo>. Acesso em: 16 mar. 2011.

CIA, André Luís. **Saúde pública está longe do Maciço.** Disponível em: <http://www.an.com.br/ancapital/2007/set/03/1ger.htm>. Acesso em: 21 set. 2009.

COSTA, Carlito. **Maciço requer ação social de governos**. Disponível em: <<http://www1.an.com.br/ancapital/2005/jun/13/index.htm>>. Acesso em: 17 set. 2009.

_____. **Escola Lauro Müller comemora 92 anos**. Disponível em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2004/mai/23/1ger.htm>. Acesso em: 12 jan. 2011.

COSTA, Carlito; BOSCHI, Upiara; CARDOSO, Daniel. **‘Parceria’ para ajudar hotéis**. Disponível em: <http://www.an.com.br/2007/jul/07/0des.jsp> Acesso em: 23 de fev. 2010.

CRUZ E SOUSA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cruz_e_Sousa> Acesso em: 23 fev. 2010.

DAMIÃO, Carlos. **Um dia, uma escola**. Disponível em: <http://carlosdamiao.wordpress.com/2010/03/30/coluna-de-30-3-2010/>. Acesso em: 22 set. 2011.

DANTAS, Jéferson. **Um olhar sobre a comunidade Morro da Queimada**. Disponível em: <<http://clioinsone.blogspot.com/2006/11/repensando-cidade-que-queremos-e.html>> Acesso em: 4 out. 2010a.

_____. **O pacote educacional do governo Lula e suas implicações no currículo e no trabalho docente**. Disponível em: <http://clioinsone.blogspot.com/2007_10_24_archive.html> Acesso em: 24 set. 2010b.

DA REDAÇÃO. **Ameaça de greve na volta às aulas da rede estadual**. Disponível em: < <http://www1.an.com.br/2004/fev/07/0ger.htm>; > Acesso em: 20 mai. 2011a.

DA REDAÇÃO. **Estado entra na Justiça contra a greve do magistério**. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especial/sc/jsc/19,0,1792744>. Acesso em: 1 jun. 2011b.

DA REDAÇÃO. **Entidades buscam melhor qualidade de vida no morro**. Disponível em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2001/fev/22/1ger.htm> Acesso em: 18 set. 2009b.

DA REDAÇÃO. **Áreas degradadas no Morro da Cruz são recuperadas**. Disponível em:

<http://www1.an.com.br/ancapital/2001/jan/24/1ger.htm> Acesso em: 14 set. 2009a.

DA REDAÇÃO. **Acesso ao heliponto da PM recebe asfalto.** Disponível em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2004/jan/15/index.htm> Acesso em: 17 set. 2009c.

DA REDAÇÃO. **Droga motiva guerras.** Disponível em: <http://www.an.com.br/2007/fev/22/0pol.jsp>.> Acesso em: 14 set. 2009d.

DA REDAÇÃO. **Esperança para morador de morro:** comissão busca reverter quadro de violência com ações sociais no Maciço do Morro da Cruz. Disponível em: <http://www1.an.com.br/2003/jun/11/0ger.htm>.> Acesso em: 12 mai. 2010.

DA REDAÇÃO. **Operação Escorpião terá ações sociais.** Disponível em: < <http://www1.an.com.br/2003/mar/19/0ger.htm>.> Acesso em: 26 jul. 2011c.

DEPARTAMENTO DE SAÚDE E BEM ESTAR DO SERVIDOR. **A mascote na creche Nossa Senhora de Lourdes.** Disponível em: http://desabes-sme.blogspot.com/2011_09_01_archive.html. Acesso em: 9 nov. 2011.

DIEESE. **Cesta Básica Nacional.** Disponível em: <http://www.dieese.org.br/rel/icv/icv.xml> Acesso em: 24 set. 2008.

DIEESE. **Cesta Básica Nacional.** Disponível em: <http://www.dieese.org.br/rel/rac/trajul11.xml#FLORIPA>. Acesso em: 19 Jul. 2011.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HENRIQUE STODIECK. **Histórico.** Disponível em: <http://eebhs.blogspot.com/>. Acesso em: 19 jan. 2011.

FAGUNDEZ, Ingrid. **Mostra ambiental traz o Maciço do Morro da Cruz à universidade.** Disponível em: <http://www.agecom.ufsc.br/index.php?id=18922&url=ufsc>.> Acesso em: 25 jun. 2010.

FRIGHETTO, Maurício. **Plano Diretor: Florianópolis quer discutir o seu futuro.** Disponível em: http://www.deolhonailha.com.br/noticias/plano_diretor_florianopolis_quer_discutir_o_seu_futuro.html.> Acesso em 29 jul. 2011.

GROH, Vilson. **Carnaval, direito ao pão-beleza**. Disponível em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2004/fev/29/1opi.htm> Acesso em: 28 set. 2009b.

_____. **Os projetos locais de economia solidária no contexto atual: desafios e perspectivas**. Disponível em: http://protravessia.vilabol.uol.com.br/artigos_econ_soli.htm. Acesso em: 14 mai. 2010.

HORTA NATUREZA. Disponível em: <http://hortanatureza.blogspot.com/>.> Acesso em: 8 set. 2011.

INSTITUTO PADRE VILSON GROH. Disponível em: <http://ivg.net.br/blog/>. Acesso em: 23 ago. 2011.

LABORATÓRIO DE ANÁLISE AMBIENTAL. **Aspectos naturais e da urbanização do Maciço do Morro da Cruz**. Disponível em: <http://laam.paginas.ufsc.br/aspectos-naturais-e-da-urbanizacao-do-macico-do-morro-da-cruz/#topo>. Acesso em: 19 jul. 2011.

LEHER, Roberto. **O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública**. Disponível em: http://www.lpp-buenosaires.net/outrobrasil/exibir_analise.asp?Id_Sub_Analise=109&Id_Analise=6 Acesso em: 13 jun. 2011.

LEI Nº 10.098 DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Presidência da República/ Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 25 abr. 2011.

LIMA, Jeferson. **Cruz e Sousa**. Disponível em <http://www1.an.com.br/cruz/0cruz1.htm> Acesso em: 17 set. 2009a.

_____. **Região tem mais dois assassinatos**. Disponível em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2004/abr/14/index.htm>>. Acesso em: 17 Set. 2009b.

_____. **Serviços públicos não sobem o morro**. Disponível em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2003/mar/02/index.htm>>. Acesso em: 14 Set. 2009c.

_____. **Escola Celso Ramos enfrenta problemas**. Disponível em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2003/mar/29/1ger.htm>. Acesso em: 4 jan. 2011a.

_____. **Para sempre Antonieta.** Disponível em: <http://www1.an.com.br/2001/jan/26/0ane.htm>. Acesso em: 23 jan. 2011b.

LIMA, Rosane. **As receitas de uma professora aposentada.** Disponível em: <http://www.ndonline.com.br/florianopolis/especiais/as-receitas-de-uma-professora-aposentada.html>. Acesso em: 22 set. 2011.

MANIFESTO PÚBLICO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ. Disponível em: http://ppgeufsc.com.br/noticias.php?id_noticia=114. Acesso em: 4 jan. 2011.

MARANGON, Cristiane. **José Pacheco e a Escola da Ponte.** Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>.> Acesso em: 29 jan. 2011.

MARISTAS. **Atuação mundial.** Disponível em: <<http://www.maristas.org.br/portal/pagina.asp?IDPag=9>.> Acesso em: 4 jun. 2010.

MARTINS, Celso. **Campanha prega eliminação de agrotóxicos nas lavouras.** Disponível em: <http://www1an.com.br/ancapital/mar/22/index.htm>. Acesso em: 18 set. 2009e.

_____. **Morro da Cruz 'vê' crescimento da cidade.** Disponível em: <<http://www1.an.com.br/ancapital/1999/ago/29/index.htm>.> Acesso em: 13 set. 2009a.

_____. **UFSC debate problemas do Maciço do Morro da Cruz.** Disponível em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2002/jun/05/index.htm> Acesso em: 17 set. 2009c.

_____. **Uso comunitário é defendido.** Disponível em: <http://www1.an.com.br/ancapital/2003/ago/13/1ger.htm> Acesso em: 18 set. 2009b.

_____. **Uso de área em morro gera conflito.** Disponível em <<http://www1.an.com.br/ancapital/2005/abr/25/1ger.htm>>. Acesso em: 24 Set. 2009d.

MENEZES, Ana Cláudia. **Participação popular é grande desafio de prefeituras e câmaras:** audiências públicas previstas pelo Estatuto da

Cidade devem ser implementadas para definição de políticas urbanas. Disponível em:

<<http://www1.an.com.br/ancapital/2003/jun/21/1ger.htm>.> Acesso em: 10 mai. 2010.

MINHA TURMA DO ANCHIETA. **Escola Padre Anchieta**. Disponível em: <http://anecorso.blogspot.com/2009/09/escola-padre-anchieta-o-nosso-quartel.html>. Acesso em: 26 set. 2011.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Emprego e renda:** políticas de juventude. Disponível em: http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem_cons_apresentacao.asp. Acesso em: 14 mar. 2011.

NASCENTES DA SERRA. Disponível em: http://nascentesdaserra.bio.br/quem_somos.htm. Acesso em: 15 ago. 2011.

NUPEART. **Nupeart na escola**. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/nupeart/historico/2007/nuperat_na_escola.html.> Acesso em: 29 jan. 2011.

OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA. **Escândalo em Joinville**. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=266DAC004>.> Acesso em: 29 mai. 2010.

_____. **As greves pelos jornais**. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=384DAC005>. Acesso em: 30 mai. 2011.

OLIVEIRA, Amílcar. **Morro da Mariquinha faz mobilização**. Disponível em: <<http://www.an.com.br/ancapital/1999/jul/03/index.htm>.> Acesso em: 13 set. 2009.

PARODI, Aline Machado. **Mulher estrangulada no quarto de sua casa**. Disponível em: <http://www1.an.com.br/2002/ago/31/opol.htm>. Acesso em: 24 set. 2009.

PIMENTA, Luís Fugazzola; PIMENTA, Margareth de Castro Afeche. **Final de século e novos espaços de pobreza:** os morros de Florianópolis. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_365.pdf. Acesso em: 19 jul. 2011.

PORTAL ALESC. **Projeto Aroeira vai mudar realidade da periferia.**

Disponível em:

<http://www.alesc.sc.gov.br/portal/imprensa/leitor_noticia.php?codigo=11575> Acesso em: 11 mai. 2010.

PORTAL REDE CATARINENSE DE RÁDIOS. Rádio Jovem Pan FM.

Bom senso: depois de polêmica, prédio da escola Celso Ramos será transformado em creche em Florianópolis. Disponível em: <http://www.portalrcr.com.br/radios/jovempan/noticias-regionais/16766-bom-senso-depois-de-polemica-predio-da-escola-celso-ramos-sera-transformado-em-creche-em-florianopolis>. Acesso em: 13 set. 2011.

PPP CENTRO CULTURAL ESCRAVA ANASTÁCIA. Disponível em:

<http://www.ccea.org.br/artigos/PPP%20CENTRO%20CULTURAL%20ES CRAVA%20ANASTACIA.pdf>> Acesso em: 8 jul. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS: Secretaria da

Habitação e Saneamento Ambiental. **Projeto e ações no Maciço do Morro da Cruz** (março de 2008). Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/habitacao/habitacao/_dados_conjuntos/morro_da_cruz/_apresentacao_mmc_comunidades.pdf> Acesso em: 8 jul. 2009a.

_____: Símbolos municipais. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/portal/pmf/cidade/simbolosmunicipais/>

Acesso em: 7 dez. 2009b.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Coordenadoria do Orçamento Participativo. **Orçamento participativo:** instrumento de combate à

pobreza e à exclusão social. Disponível em:

<http://www.tudecideixes.cat/web/docs/infacia_saopaulo_orsamento.pdf> Acesso em: 25 jul. 2011.

REESCREVER O MUNDO COM LÁPIS E NÃO COM ARMAS.

Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz.

Disponível

em:

<http://comissaoeeducacao.blogspot.com/search?updated-max=2011-06-14T05%3A33%3A00-07%3A00&max-results=7>. Acesso em: 21 nov. 2011.

REIS, Thiago. **Aluna espanca coordenadora escolar em Santa Catarina.** Disponível

em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19122.shtml>.

Acesso em: 7 set. 2010.

RUSSEFF, Deise da Luz Ribeiro; SCHARDONG, Rosmeri. **O grupo escolar Silveira de Souza**: Florianópolis/SC (1920-1940). Disponível em: < <http://junic.unisul.br/2007/JUNIC/pdf/0183.pdf>.> Acesso em: 20 jan. 2011.

SABOYA, Renato. **PDP Florianópolis**: crônica de uma morte anunciada. Disponível em: < <http://urbanidades.arq.br/2010/04/pd-florianopolis-cronica-de-uma-morte-anunciada/>.> Acesso em: 26 jul. 2010.

SALA VERDE (UFSC). **Projeto aprendendo a cuidar**. Disponível em: <http://aprendendoacuidar.blogspot.com/2007/11/repaginada-nos-canteiros-da-escola.html>. Acesso em: 21 set. 2011b.

SALA VERDE. **Uma realidade em construção**. Disponível em: <<http://www.salaverde.ufsc.br/>>. Acesso em: 28 fev. 2011a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://sistemas.sc.gov.br/sed/serieedu/hcadue.aspx?256>. Acesso em: 6 out. 2009.

SANTA CATARINA (Assessoria de Imprensa). **Comissão intersetorial inicia trabalho de inclusão social no Morro da Cruz**. Disponível em: <<http://www.sc.gov.br/webimprensa/arquivo/noticias/junho/11/morroda-cruz.htm>.> Acesso em: 11 mai. 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Ambial – Portal da Educação. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/ambial>.> Acesso em: 4 jan. 2011a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Escola de Educação Básica Lauro Müller**. Disponível em: <<http://www.escolas.sed.sc.gov.br/eeblauromuller/>.> Acesso em: 18 jan. 2011b.

SCHENKEL, Laura. **Formação de monopólio da RBS em SC será questionada**. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos.asp?cod=398IPB002>.> Acesso em: 14 Set. 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (SED). **Escola aberta**. Disponível em:

<<http://www.sed.sc.gov.br/alunos/escola-aberta>>. Acesso em: 29 jun. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HENRIQUE STODIECK. **Estrutura física.** Disponível em: <<http://www.escolas.sed.sc.gov.br/eebprofhenriquestodieck/estrutura-fisica/>> Acesso em: 20 set. 2011.

SERIE – SISTEMA ESTADUAL DE REGISTRO E INFORMAÇÃO ESCOLAR/ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/antigo/index.php?option=com_content&task=view&id=169&Itemid=132> Acesso em: 12 set. 2011.

SIMÕES, Aldírio. **Pau da bandeira.** Disponível em <http://www1.an.com.br/ancapital/1999/mai/01/fel.htm> Acesso em: 13 set. 2009.

THOMPSON, E.P. **Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”.** Traduzido por Luigi Negro. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/thompson/1977/mes/classe.htm>. Acesso em: 8 set. 2010.

UNIPAZ. **Histórico.** Disponível em: <http://www.unipaz.org.br/quem/index.htm>. Acesso em: 14 mar. 2011.

VIANA, Natália. **Exemplo que vem da Colômbia.** Disponível em: <http://www.an.com.br/2007/set/09/0pol.jsp>. Acesso em: 14 set. 2009.

_____. **Transferência de alunos está confirmada.** Disponível em: <http://www.an.com.br/ancapital/2007/out/26/1ger.jsp>. Acesso em: 23 jan. 2011.

WEBJUDAICA.COM. BR. **Sionismo.** Disponível em: <http://www.webjudaica.com.br/israel/textosDetalhe.jsp?temaID=1&textoID=2>. Acesso em: 02 jun. 2010.

ANEXOS

ANEXO A – PROGRAMAÇÃO DO VII ENCONTRO DE ARTES

FÓRUM DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ – COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

Programação do VII ENCONTRO DE ARTES /2010

<i>PERÍODO</i>	<i>UNIDADE DE ENSINO</i>		<i>MODALIDADE</i>	<i>ORDEM</i>
MATUTINO	E.E.B. Celso Ramos	5	Música	1
MATUTINO	E.E.B. Hilda Theodoro	5	Dança	2
MATUTINO	E.E.B. Padre Anchieta	10	Música	3
MATUTINO	E.E.B. Jurema Cavallazzi	15	Desfile	4
MATUTINO	E.E.B. Lúcia Mayvorme	5	Música	5
MATUTINO	E.E.B. Lúcia Mayvorme	10	Dança	6
MATUTINO	E.E.B. Lauro Müller	15	Poesia	7
MATUTINO	E.E.B. Henrique Stodieck	4	Música	8
MATUTINO	E.E.B. Padre Anchieta	10	Música	9
MATUTINO	E.E.B. Lauro Müller	5	Música	10

<i>PERÍODO</i>	<i>UNIDADE DE ENSINO</i>		<i>MODALIDADE</i>	<i>ORDEM</i>
VESPERTINO	E.E.B Lauro Müller	5	Música	1
VESPERTINO	E.E.B. Hilda Theodoro	40	Fanfarra	2
VESPERTINO	E.E.B. Jurema Cavallazzi	15	Desfile	3
VESPERTINO	E.E.B. Padre Anchieta	10	Dança	4
VESPERTINO	E.E.B. Lauro Müller	15	Poesia	5
VESPERTINO	E.E.B. Lúcia Mayvorme	15	Roda de capoeira	A confirmar 6
VESPERTINO	E.E.B. Celso Ramos	10	Música	7
VESPERTINO	E.E.B. Henrique Stodieck	10	Música	8

<i>PERÍODO</i>	<i>APRESENTAÇÃO</i>	<i>MODALIDADE</i>
NOTURNO	“PALHAÇO CLOWN”	PERFORMANCE
NOTURNO	“SEU FRANCOLINO”	TEATRO

ANEXO B – MODELO ADAPTADO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JUREMA CAVALAZZI.

COGNIÇÃO/ INTEGRAÇÃO SOCIAL	A ³²⁸	B	C	D	E	F	G	H
Compreendeu o(s) tema(s) apresentado(s) pelo/a professor/a;								
• Expressou suas ideias com clareza e adequação na escrita e oralmente;								
• Teve autonomia na realização das atividades;								
• Demonstrou interesse e concentração na atividade proposta;								
• Foi responsável na execução e entrega do trabalho;								
• Manteve em ordem seus cadernos e materiais de pesquisa;								
• Respeitou as diferenças e foi cooperativo com colegas, professores e funcionários (Coordenação Pedagógica e Bibliotecários/as);								
• Respeitou e preservou o espaço escolar (local de estudos).								

LEGENDA

AO	Atingiu os objetivos
AOP	Atingiu os objetivos parcialmente
NAO	Não atingiu os objetivos

³²⁸ As letras do alfabeto representam os nomes dos estudantes avaliados/as.

ANEXO C – QUESTIONÁRIO REFERENTE À AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE 2007

A) Quanto aos cursos presenciais realizados no ano de 2007, como você avaliaria as atividades desenvolvidas:

COMENTÁRIOS	ÓTIMO	BOM	REGULAR	INSATISFATÓRIO
.....				
.....				
.....				

B) Para você, os palestrantes conseguiram atingir os itens abaixo?

ITENS DE AVALIAÇÃO DOCENTE	SIM	NÃO	FREQUENT EMENTE	RARAM ENTE
- conhecimento do tema proposto;				
- explicação clara e concisa;				
- articulou bem a teoria e a prática;				
- teve boa relação com os/as professores/as;				
- utilizou recursos didáticos diferenciados;				
- preocupou-se com a aprendizagem dos/as professores/as				

C) Quanto à sua participação nos cursos presenciais e a distância (ocorridos nas unidades de ensino), como você classificaria a sua participação?

COMENTÁRIOS	ÓTIMO	BOM	REGULAR
.....			
.....			
.....			

D) Para você, os cursos presenciais e as leituras sugeridas às escolas e centros de educação infantil enriqueceram a sua discussão sobre o currículo e o planejamento pedagógico?

JUSTIFICATIVA	SIM	NÃO	RAZOAVELMENTE	PLENAMENTE
.....				
.....				

E) Faça agora sugestões de temas para o próximo ano letivo, tanto para o formato *presencial* como para o formato *a distância*. E,

lembre-se: as considerações aqui registradas servirão de referência principal para a reformulação de nossas práticas pedagógicas e/ou formação continuada.

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,..... fui convidado/a a participar da pesquisa **“Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC”**. Esta pesquisa está sendo desenvolvida sob a orientação da Professora PhD Célia Regina Vendramini (PPGE/CED/UFSC) e Jéferson Silveira Dantas, aluno do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A referida investigação tem como finalidade esclarecer o envolvimento de educadores e escolas associadas à Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz desde a sua criação em 2000 até os dias atuais.

Fui convidado/a:

- ☐ Prestar depoimento;
- ☐ Conceder entrevista;
- ☐ Fornecer materiais;
- ☐ Preencher formulário ou questionário;
- ☐ Participar de grupo de discussão;
- ☐ Ser filmado ou fotografado;
- ☐ Ceder os direitos patrimoniais sobre conteúdos fornecidos mediante depoimento, entrevista, questionário, formulário, fotografia, gravação de som e imagem aos autores desta pesquisa;
- ☐ (outro).

Estou ciente que:

- ☐ Os conteúdos cedidos serão de uso exclusivo desta pesquisa;
- ☐ Terei minha identidade preservada;
- ☐ Não sofrerei riscos à minha saúde;
- ☐ Não terei ônus financeiro por tal participação;
- ☐ Não receberei remuneração, pois trata-se de colaboração voluntária;

- () Serei livre para interromper a participação em qualquer momento;
- () Receberei esclarecimentos sobre dúvidas que tiver a qualquer momento da pesquisa;
- () Fui informado/a sobre endereços e telefones dos pesquisadores caso necessite utilizá-los.

Nestes termos, aceito prestar a/s colaboração/ões a mim solicitada/s.

Florianópolis, de de 201.....

Participante da pesquisa